

**49.**

**Ion Albulescu**  
**Claudia-Alina Crișan**  
(Coordonatori)

# **GHID**

# **PENTRU O STUDENȚIE DE SUCCES**

**Abordări inovative centrate pe creșterea retenției universitare  
în rândul studenților**

**Volumul I**

**Învățarea  
în context academic**

**Colecția Paedagogia**

**presa  
universitară  
clujeană**

ION ALBULESCU | CLAUDIA-ALINA CRIȘAN

(Coordonatori)

•

GHID PENTRU O STUDENȚIE DE SUCCES

Abordări inovative

centrate pe creșterea retenției universitare în rândul studenților

Volumul 1

Învățarea în context academic



ION ALBULESCU | CLAUDIA-ALINA CRIȘAN  
(Coordonatori)

# GHID PENTRU O STUDENȚIE DE SUCCES

*Abordări inovative centrate pe creșterea retenției  
universitare în rândul studenților*

Volumul 1  
Învățarea în context academic

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2022

**Colecția *Paedagogia* este coordonată de Mușata-Dacia Bocoș.**

***Referenți științifici:***

**Prof. univ. dr. Cristian Stan**

**Conf. univ. dr. Mirela Albulescu**

**ISBN general 978-606-37-1488-7**

**ISBN specific 978-606-37-1499-3**

**© 2022 Coordonatorii volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul coordonatorilor, este interzisă și se pedepsește conform legii.**

**Universitatea Babeș-Bolyai  
Presa Universitară Clujeană  
Director: Codruța Săcelean  
Str. Hasdeu nr. 51  
400371 Cluj-Napoca, România  
Tel./fax: (+40)-264-597.401  
E-mail: editura@ubbcluj.ro  
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>**

# Cuprins

<b>1. IAPSE – abordare retrospectivă .....</b>	<b>11</b>
1.1. Abandonului universitar – analiza de nevoi .....	11
1.2. Scopul și obiectivele IAPSE.....	14
1.3. Coordonatele programului de activități IAPSE .....	15
1.3.1. <i>Activități remediale</i> .....	15
1.3.2. <i>Workshopuri tematice</i> .....	20
1.3.3. <i>Vizite practică</i> .....	22
1.3.4. <i>Activitățile de consiliere și orientare în carieră</i> .....	22
 <b>PARTEA 1.</b>	
<b>ÎNVĂȚAREA ACADEMICĂ.....</b>	<b>25</b>
 <b>2. Învățarea autoreglată.....</b>	<b>27</b>
2.1. Delimitări conceptuale .....	27
2.1.1. <i>Modelul lui Schunk și Zimmerman (1998)</i> .....	27
2.1.2. <i>Modelul lui Boekaerts (1999)</i> .....	29
2.1.3. <i>Modelul lui Zimmerman și Risemberg (1997)</i> .....	31
2.2. Învățarea autoreglată în contextul învățământului universitar .....	33
2.2.1. <i>Metacogniția și abilitatea de „a învăța să înveți”</i> .....	35
2.3. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	37
2.3.1. <i>Inventarul de Conștientizare Metacognitivă</i> .....	37
2.3.2. <i>Jurnal structurat de reflecție asupra învățării</i> .....	40
2.3.3. <i>Jurnal semi-structurat de reflecție asupra învățării</i> .....	42
2.3.4. <i>Scrisoarea mea de motivare</i> .....	44
Bibliografie .....	44

### **3. Tehnici de stimulare a motivației pentru studiu (automotivarea) .. 47**

3.1. Motivația școlară – delimitări conceptuale .....	47
3.1.1. <i>Motivația și automotivația școlară</i> .....	48
3.1.2. <i>Motive care pot provoca și susține învățarea sau o pot perturba</i> .....	51
3.1.3. <i>Percepția asupra autoeficacității personale și relația cu automotivația. Importanța anticipării rezultatelor, orientării către valori și scopuri personale în automotivație</i> .....	52
3.1.4. <i>Fazele procesului motivațional și strategiile eficiente care îl susțin: direcționarea, declanșarea, susținerea și dezangajarea</i> .....	54
3.2. Motivația pentru învățare în contextul învățământului universitar .....	55
3.2.1. <i>Strategii eficiente de automotivare: tehnica limbajului intern, tehnica autorecompensării, tehnica formulării scopurilor și angajamentul față de acestea</i> .....	55
3.2.2. <i>Controlul automotivațional în activitățile academice și gestionarea situațiilor de criză</i> .....	57
3.2.3. <i>Sugestii de strategii de creștere a motivației pentru învățare</i> .....	58
3.3. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	59
3.3.1. <i>Chestionar pentru determinarea preferinței stilului de învățare</i> .....	59
3.3.2. <i>Scala de autoeficacitate</i> .....	62
3.3.3. <i>Scala autoeficacității</i> .....	64
3.3.4. <i>Test automotivație</i> .....	66
Bibliografie .....	68

### **4. Strategii de gândire critică și creativă..... 71**

4.1. Gândirea critică și creativă – delimitări conceptuale.....	71
4.2. Gândirea critică și creativă în contextul învățământului universitar .....	77
4.3. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	84
Bibliografie .....	96

### **5. Strategii de învățare eficientă..... 99**

5.1. Învățarea eficientă – delimitări conceptuale .....	99
5.2. Învățarea eficientă în contextul învățământului universitar .....	106

5.2.1. Condiții ale învățării eficiente în contextul învățământului universitar .....	106
5.2.2. Particularități ale învățării în mediul universitar .....	109
5.2.3. Metode de învățare utilizate în cadrul învățământului universitar .....	110
5.3. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	113
5.3.1. Tehnici de activitate intelectuală utilizate în procesul de învățare.....	113
5.3.2. Elaborarea notițelor .....	118
Bibliografie .....	122
<b>6. Audierea activă a prelegerilor .....</b>	<b>125</b>
6.1. Audierea activă – delimitări conceptuale.....	125
6.1.1. Tipuri de ascultare și de ascultători .....	125
6.1.2. Tipologia ascultătorului activ.....	128
6.2. Audierea activă a prelegerilor în contextul învățământului universitar .....	131
6.2.1. Tipuri de ascultători în sala de curs .....	132
6.2.2. Condiții de eficientizare a prelegerii .....	134
6.3. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	135
6.3.1. Tehnici de ascultare activă .....	137
6.3.2. Reguli pentru ascultare activă.....	139
Bibliografie .....	141
<b>7. Strategii de scriere academică .....</b>	<b>145</b>
7.1. Scriere academică – delimitări conceptuale .....	145
7.2. Scrierea academică în contextul învățământului universitar .....	146
7.3. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	173
7.3.1. Aplicația 1: .....	173
7.3.2. Aplicația 2 .....	174
7.3.3. Aplicația 3 .....	175
7.3.4. Aplicația 4 .....	175
Bibliografie .....	175



<b>8. Managementul timpului .....</b>	<b>177</b>
8.1. Managementul timpului – delimitări conceptuale .....	177
8.2. Managementul timpului în contextul învățământului universitar .....	182
8.3. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	184
Bibliografie .....	193
<b>9. Procrastinarea și efectele acesteia .....</b>	<b>195</b>
9.1. Procrastinarea – delimitări conceptuale .....	195
9.1.1. <i>Etimologie și conceptualizare</i> .....	195
9.1.2. <i>Cauze și efecte ale procrastinării</i> .....	199
9.2. Procrastinarea în contextul învățământului universitar .....	204
9.3. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	213
9.3.1. <i>Chestionar</i> .....	214
9.3.2. <i>Recomandări</i> .....	215
9.3.3. <i>Listing al ancorelor comportamentale</i> .....	218
Bibliografie .....	224
<b>10. Anxietatea de evaluare și managementul stresului .....</b>	<b>229</b>
10.1. Anxietatea de evaluare – delimitări conceptuale .....	229
10.2. Intervenții psihopedagogice care să dezvolte mecanisme de <i>coping</i> în scopul diminuării anxietății de evaluare și a stresului în mediul academic. ....	241
10.3. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	246
10.3.1. <i>Aplicația 1</i> .....	246
10.3.2. <i>Aplicație 2</i> .....	246
10.3.3. <i>Aplicație 3</i> .....	247
Bibliografie .....	249
<b>11. Strategii de autoevaluare și asumarea/gestionarea rezultatelor ...</b>	<b>253</b>
11.1. Succesul și insuccesul academic – delimitări conceptuale.....	253
11.2. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	256
11.2.1. <i>Exercițiul 1</i> .....	256
11.2.2. <i>Exercițiul 2</i> .....	256
11.2.3. <i>Exercițiul 3</i> .....	257

11.2.4. <i>Exercițiul 4 – Fișă de evaluare</i> .....	257
<i>Concluzii</i> .....	258
Bibliografie .....	258
<b>12. Ești pregătit pentru sesiune?</b> .....	<b>261</b>
<b>PARTEA A II-A</b>	
<b>ÎNVĂȚAREA ÎN CONTEXTE NON-FORMALE ȘI INFORMALE</b> .....	<b>269</b>
<b>13. Practica de specialitate</b> .....	<b>271</b>
13.1. Practica de specialitate – delimitări conceptuale.....	271
13.2. Rolul practicii de specialitate în contextul învățământului universitar .....	281
13.3. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	293
Bibliografie .....	301
<b>14. Biblioteca vie</b> .....	<b>303</b>
14.1. Biblioteca Vie – delimitări conceptuale .....	303
14.2. Rolul activităților în formatul „Biblioteca Vie” în contextul învățământului universitar .....	304
14.3. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	308
Bibliografie .....	312
<b>15. Povești de succes</b> .....	<b>313</b>
15.1. Povești de succes – delimitări conceptuale .....	313
15.2. Povești de succes – activitate nonformală în consilierea în carieră .....	318
15.3. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	325
15.3.1. <i>Protocol de Interviu motivațional – Manager instituțional</i> .....	325
15.3.2. <i>Protocol de Interviu motivațional – Cadru didactic</i> .....	330
15.3.3. <i>Protocol de Interviu motivațional – Consilier în carieră</i> .....	333
15.3.4. <i>Protocol de Interviu motivațional – Angajator mediu privat</i> .....	336
Bibliografie .....	342

<b>16. Consilierea și orientarea profesională .....</b>	<b>345</b>
16.1. Consilierea în carieră și orientarea profesională – delimitări conceptuale profesionale .....	345
16.2. Rolul consilierii profesionale în contextul învățământului universitar .....	353
16.3. Recomandări și aplicații pentru studenți .....	361
Bibliografie .....	371

# 1.

## IAPSE – abordare retrospectivă

CLAUDIA CRIȘAN

### 1.1. Abandonului universitar – analiza de nevoi

IAPSE reprezintă acronimul subproiectului „*Abordări Inovative centrate pe creșterea retenției universitare în rândul studenților din domeniul Psihologie și Științele Educației*”, AG251/SGU/NC/II din 25.11.2019, din cadrul **Proiectului privind învățământul secundar (ROSE)**, Schema de Granturi pentru Universități. Așa cum însuși titlul subproiectului o menționează, la nivelul acestuia, s-a încercat să se ofere o mare varietate de activități celor 450 de studenți din grupul țintă, astfel încât să răspundem cât mai fidel nevoilor lor de adaptare universitară. Aceste nevoi au fost identificate în baza datelor statistice existente la nivelul facultății și al sondajelor realizate în perioada premergătoare scrierii proiectului.

Concordant datelor statistice anterioare demarării proiectului, rata abandonului universitar în cadrul FPSE varia între 16% și 21%. Astfel, în anul universitar 2014-2015, din totalul studenților înscriși (823) pe toate cele patru specializări nivel licență, linia romană, 171 nu au trecut în anul II de studiu (ceea ce reprezintă 20,77%) ca urmare a incapacității de promovare a examenelor. Situația a fost similară, ușor în descreștere pentru anul universitar 2015-2016, când 152 din totalul de 844 de studenți înscriși, nu au promovat în anul următor de studiu. Chiar dacă procentajul descrește ușor, respectiv 16,97% pentru anul universitar 2016-2017, acesta rămâne în continuare alarmant. Mai precis, din totalul de 872 de studenți înscriși, 148 nu au trecut în anul II de studiu, fie ca urmare a incapacității de promovare a examenelor (123) fie ca rezultat al imposibilității de achitare a taxelor de școlarizare (25). În acest context, s-au analizat datele statistice asupra

situației financiare a studenților din perspectiva solicitărilor de burse sociale. Astfel, pentru anul universitar 2015-2016, semestrul I, au fost solicitate 182 de burse sociale, dintre care s-au alocat 178, 102 burse sociale fiind oferite din venituri extrabugetare, pentru ca în semestrul II să fie oferite 125 de burse dintre care 48 din fonduri extrabugetare. Numărul aplicanților pentru această categorie este în creștere, conform datelor obținute. Mai precis, începând cu anul universitar 2016-2017, semestrul I, s-au primit 198 de solicitări, dintre care 194 au fost soluționate (116 burse speciale de ajutor social din fonduri extrabugetare, 78 din fonduri bugetate), iar în semestrul II au fost oferite 167 de burse sociale (78 din fonduri bugetate, 116 din fonduri extrabugetare), anul universitar 2017-2018, semestrul I numărul solicitărilor a crescut semnificativ la 327, acestea fiind soluționate astfel: 207 din fonduri bugetate, 120 din fonduri extrabugetare. În acord cu datele prezentate se constată că la nivelul studenților înscriși în cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației numărul studenților incluși în grupuri defavorizate este foarte mare. Acesta depășește 60% din totalul studenților, dacă sunt analizate criteriile după care sunt definite grupurile defavorizate din cadrul Ghidului Aplicantului proiect ROSE (studenți care provin din mediul rural, studenți care provin dintr-un mediu socio-economic defavorizat, studenți de etnie rromă și/sau media la examenul de bacalaureat mai mică sau egală cu nota 7). Mare parte dintre aceștia sunt înscriși la nivelul extensiilor universitare deschise la Sighetu Marmației (județul Maramureș), Năsăud (județul Bistrița-Năsăud) și Târgu-Mureș (județul Mureș).

Adițional datelor statistice menționate mai sus, s-a încercat realizarea unei analize mai profundă a principalilor factori care ar putea sta la baza abandonului universitar. Astfel, în cadrul CNFIS-FDI-2017, Domeniul 8, care a avut ca temă *„Compatibilizarea competențelor profesionale și a expertizei universitare cu nevoile de dezvoltare profesională”*, s-a constatat că abandonul universitar este corelat cu o serie de dificultăți percepute de către studenți precum: lipsa unei orientări școlare și profesionale realiste, dificultăți în managerierea adecvată a timpului, lipsa unor strategii adecvate de învățare și corelare a conținutului informațional vast cu situații de viață care ar facilita o mai bună organizare a informațiilor și, în același timp, formarea de competențe. În baza datelor culese, studenții, în special cei din anul I de

studiu au indicat deficitele în sfera abilități de învățare autoreglată (conform curriculumului național-abilitatea de a învăța să înveți), conceptualizate prin:

(1) deficite la nivelul mecanismelor cognitive și metacognitive (lipsa unor strategii eficiente de codare, elaborare și organizare a materialului informațional; abilități deficitare de autoinstruire și incapacitatea de valorizare a actului de învățare și a factorilor care facilitează acest lucru);

(2) nivel redus al motivației pentru învățare și dezvoltare personală (deficite în alocarea resurselor atenționale, în automonitorizarea performanței academice și autoevaluarea progresului raportat la standarde realiste, deficite în anticiparea rezultatelor concrete și asumarea acestora) și

(3) deficite semnificative în ceea ce privește strategiile de management eficient al învățării (utilizarea adecvată a resurselor, deficit în organizarea timpului și a mediului de învățare, conștientizarea limitelor și identificarea potențialelor persoane resursă în depășirea situațiilor de criză, precum și conștientizarea punctelor tari și utilizarea acestora în situații academice de orice natură).

Nu în ultimul rând, unul din motivele principale pentru care studenții abandonează studiile universitare înainte de finalizarea primului an de studiu este determinat de lipsa orientării și a consilierii profesionale înainte de alegerea unui parcurs academic/profesional. Adesea, decizia de a urma această facultate nu este fundamentată pe o analiză atentă a ofertei raportată la potențialul/profilul de competențe. În acest context, fie așteptările lor profesionale nu sunt în acord cu oferta curriculară a facultății, fie profilul ales nu este în concordanță cu profilul abilităților și competențelor pe care studenții le dețin.

Adițional aspectelor menționate mai sus sunt problemele de natură financiară care pun o presiune din ce în ce mai mare asupra studenților încă din primul an de facultate, ceea ce face ca parte dintre ei să decidă să intre pe piața muncii optând pentru joburi full sau part-time. În aceste condiții, ei încep să se responsabilizeze mai mult asupra sarcinilor de serviciu, neglijându-le pe cele academice, fapt care determină o frecvență redusă la cursuri și implicit diminuarea șanselor de a procesa corect informațiile transmise și de a promova examenele din sesiune.

Așadar, deficitul din sfera abilităților de învățare autoreglată, lipsa unui traseu profesional clar conturat în baza unei decizii de carieră infirmate și realiste, dublate de dificultățile financiare determinate de costurile ridicate pe care le presupune urmarea unor cursuri universitare într-un oraș de anvergura Clujului sau de lipsa unui sprijin real din partea familiei sau a mediului social, îi determină pe tinerii studenți să abandoneze timpuriu studiile universitare.

## 1.2. Scopul și obiectivele IAPSE

Având în vedere analiza de nevoi realizată la nivelul FPSE și direcțiile de acțiune identificate, ne-am propus ca prin implementare subproiectului IAPSE, derulat în perioada 2019-2022, să vizăm următoarele obiective:

*Obiectivul general:* furnizarea de servicii inovative menite să faciliteze creșterea ratei retenției universitare în rândul studenților înmatriculați la FPSE aparținând cu precădere grupurilor dezavantajate, expuși riscului de abandon universitar.

*Obiectivele specifice* ce emerg din obiectivul general al proiectului sunt:

O.S.1: Furnizarea de programe remediale focusate pe formarea și dezvoltarea abilităților de învățare autoreglată pentru studenții aflați în risc de abandon universitar, facilitând astfel retenția universitară și creșterea performanțelor academice ale acestora;

O.S.2: Furnizarea de servicii de consiliere profesională și orientare în carieră pentru studenții ce indică un nivel ridicat al indeciziei de carieră;

O.S.3: Elaborarea unui ghid al studentului în scopul dezvoltării abilităților de învățare autoreglată și celor de decizie de carieră.

În acord cu obiectivele ROSE și ale activităților recomandate, precum și a analizei de nevoi realizată la nivelul studenților din cadrul FPSE am considerat ca fiind benefice realizarea a patru mari categorii de activități după cum urmează: activități remediale, workshopuri, vizite și activități de consiliere și orientare în carieră.

În urma implementării activităților proiectului ne-am propus o creștere a ratei de promovare de la 83,03% în momentul inițierii proiectului la 86% la finalizarea acestuia.

### 1.3. Coordonatele programului de activități IAPSE

Plecând de la scopul și obiectivele propuse, programul IAPSE a fost gândit pe patru coordonate de acțiune după cum urmează.

#### 1.3.1. *Activități remediale*

Activitățile remediale au inclus două componente majore, respectiv, cursuri remediale cu tematică generală (șase teme) și cursuri remediale cu tematică specifică (trei teme), urmărind ca prin intermediul acestora studenții să își poată dezvolta o serie de abilități specifice învățării autoreglate. Acest gen de acțiuni facilitează dobândirea unor abilități cognitive și metacognitive, motivaționale, comportamentale și manageriale, necesare procesului de autoinstruire, specifice celor patru etape ale acestuia (planificare, monitorizare, control și reflecție asupra procesului de învățare). Prin dobândirea acestor competențe de autoinstruire, studenții vor fi capabili să parcurgă și să își însușească conținuturile informaționale generate în cadrul cursurilor universitare mult mai ușor, vor reuși să realizeze conexiuni între conținuturi și vor realiza analogii cu experiențe personale și profesionale mult mai rapid. Activitățile propuse pe această direcție au fost realizate în grupuri mici de câte 15 studenți, fapt care a creat cadrul prielnic de interacțiune dintre cadru didactic-student; student-student, exersarea abilităților de învățare și self-management, analiza atentă a comportamentului și identificarea aspectelor deficitare care obstrucționează performanța academică.

- *Învățarea autoreglată* este o condiție esențială în contextul învățării în facultate deoarece studenții trebuie să fie capabili să-și gestioneze în mod independent propria activitate academică, deci să fie participanți activi în propriul proces de învățare. Literatura de specialitate a indicat că o slabă dezvoltare a capacității de învățare autoreglată se asociază cu o învățare de suprafață ceea ce determină, în mod evident, performanțe academice scăzute. Din această perspectivă, cursul a vizat realizarea unor activități menite să antreneze componentele esențiale ale învățării autoreglate, centrându-se astfel pe: strategii de stabilire a



obiectivelor învățării; dezvoltarea autoeficacității percepute; strategii de dezvoltare a metacogniției; strategii de autoevaluare și automonitorizare (vezi *Capitolul 2* al prezentului ghid)

- *Motivația pentru studiu (automotivarea)*. Procesul de învățare și achizițiile acestuia în planul dezvoltării sunt influențate decisiv de seturi complexe de motive care pot provoca și susține învățarea sau, dimpotrivă, o pot perturba. Ca și componentă de bază a activităților de planificare și susținere a activității academice, automotivarea constituie o condiție esențială a realizării unui proces de învățare eficient, deoarece activarea motivațională circumscrie percepția autoeficacității personale, anticiparea rezultatelor, orientarea către valori și scopuri personale. Din prisma acestui cadru conceptual, în cadrul cursului studenți s-au familiarizat cu fazele procesului motivațional și strategiile eficiente care stau în spatele acestuia. Conștientizarea acestor faze facilitează un mai bun control automotivațional al studenților în activitățile academice și o gestionare atentă a situațiilor de criză (vezi *Capitolul 3* al prezentului ghid).
- *Gândirea critică și creativă* este reprezentată prin dispoziții mentale care asigură raportarea rațională și autonomă a studenților viitori profesioniști la cunoașterea teoretică și practică. Criticismul și creativitatea gândirii sunt calități cognitive ce se pot antrena. Exersarea gândirii critice asigură studenților o serie de instrumente cognitive specific gânditorului avansat, capabil să se raporteze logic, sistematic, nuanțat și matur la cunoaștere și să își formeze propriile convingeri informate și argumentate cu privire la diferite aspecte ale cunoașterii de specialitate. Gândirea creativă de factură productivă și disciplinată implică disponibilitatea studenților de a genera idei, soluții, asocieri și modele inovative în relație cu cunoașterea vehiculată în cadrul programului de studiu. Activitățile de formare propuse în cadrul acestei curs remedial au implicat exersarea unor tehnici de gândire critică și creativă aplicate pentru aprofundarea conținuturilor de specialitate, menite să sporească repertoriul rutinelor cognitive ce contribuie la practicarea unei învățări autentice de către studenți (vezi *Capitolul 4* al prezentului ghid).

- *Strategii de învățare eficientă.* Învățarea eficientă în universitate are ca variabilă centrală nivelul de profunzime a procesării conținuturilor învățării. Activitățile propuse în cadrul acestei teme au urmărit antrenarea unor seturi de activități de studiu academic menite să asigure un nivel adecvat de procesare a informației ce trebuie asimilată de către student. În cadrul atelierului au fost abordate tehnici de elaborare a semnificațiilor, organizare și diferențiere a cunoașterii, transformare și personalizare a formelor de reprezentare a cunoașterii, reactualizare și aplicare adecvată a cunoștințelor. De asemenea, au fost abordate categorii de abilități asociate cu sarcinile academice respectiv: luarea de notițe, documentarea și lectura, pregătirea temelor de seminar și a examenelor, implicarea în proiecte de studiu (vezi *Capitolul 5* al prezentului ghid).
- *Audierea activă a prelegerilor.* A asculta activ presupune a privi cu mare atenție interlocutorul, a recunoaște prezența celuiilalt, a manifesta dorința de comunicare, de acceptare, de înțelegere. A asculta cu adevărat înseamnă a fi empatic cu gândurile și cu sentimentele celuiilalt. Pachetul de formare pentru ascultarea activă a prelegerilor vizează formarea în rândul studenților a competențelor de a urmări cu atenție firul logic al prezentatorului, a lua notițe, a sintetiza, a adresa întrebări relevante corelate cu conținutul prezentării, oferirea unui feedback activ, competențe de comunicare verbală și mai ales nonverbală. În baza activităților realizate s-a urmărit ca studenții să deprindă abilitățile unor ascultători activi obținând astfel informații relevante în cadrul prelegerilor academice, să dezvolte capacitatea de a-și înțelege interlocutorul și să aleagă să învețe din situația de ascultător în care se află (vezi *Capitolul 6* al prezentului ghid).
- *Strategii de scriere academică.* Atelierul a urmărit antrenare abilităților de scriere academică orientate spre familiarizarea studenților cu exigențele scrierii textului științific de tipologie variată. Participanții au realizat exerciții ghidate de redare în scris a ideilor proprii, respectând rigorile scrierii academice. Astfel au fost evidențiate tehnici specifice și bune practici asociate fiecăreia dintre etapele pe care le impune rezolvarea unei sarcini de scriere academică, respectiv: documentarea,

planificarea, redactarea, revizuirea și transmiterea produselor scrise. În acest mod ei au fost motivați pentru exersarea scrierii textului de specialitate ca răspuns la cerințele academice impuse de cursurile și seminariile universitare apreciind importanța scrisului ca instrument de implicare activă în câmpul academic de specialitate ( vezi *Capitolul 7* al prezentului ghid).

- *Managementul timpului*, abilitățile de control și gestionare adecvată a timpului, reprezintă una dintre sursele majore de stres în rândul studenților, ceea ce poate atrage după sine numeroase efecte negative. Este important ca studenții să poată realiza un management eficient al timpului astfel încât să evite situațiile de criză și să nu ajungă la suprasolicitare. În cadrul cursului, studenții au fost ghidați în dezvoltarea unor abilități de planificare, anticipare și reacție eficientă, în raport cu factorul temporal. Astfel, ei au exersat diferite tehnici de management al timpului, au învățat să-și identifice perioadele de timp eficiente studiului individual, să estimeze corect timpul necesar realizării sarcinilor, să își stabilească obiective și prioritățile într-o abordare realistă, să-și construiască o agendă corectă a propriilor activități în acord cu cerințele academice, dar și cu cele cotidiene (vezi *Capitolul 8* al prezentului ghid).
- *Procrastinarea și efectele acesteia*. Într-o oarecare măsură, abandonul universitar este determinat și de faptul că studenții nu reușesc să-și îndeplinească în timp util sarcinile primite în context academic. Procrastinarea este un fenomen frecvent întâlnit în rândul studenților, comportamentele fiind determinate în mare parte de dificultățile de management al anxietății de performanță. Astfel, amânarea activităților până aproape de *deadline* conduce la o supra-aglomerare a programului și la o slabă pregătire pentru evaluare. Atelierul de lucru și-a propus reducerea procrastinării în rândul studenților, prin identificarea acelor factori ce conduc spre instalarea acestor comportamente și gestionarea eficientă a situațiilor date (vezi *Capitolul 9* al prezentului ghid).
- *Anxietatea de evaluare și managementul stresului*. În contextul abandonului universitar, un factor important îl joacă diferențele

existente între stilul de viață, așteptările la nivel academic, rolurile sociale. Toate aceste aspecte reprezintă factori ce potențează apariția stresului și a cognițiilor de tip catastrofare. Pentru a reduce sau a preveni stresul și anxietatea față de activitățile didactice și, mai ales, față de evaluare, este nevoie ca studenții să conștientizeze existența cognițiilor iraționale de tip catastrofare, și în același timp să învețe să-și gestioneze emoțiile controlând gândurile care generează aceste emoții de frică și anxietate. În acest context, inventarierea modalităților eficiente de coping, identificarea resursele interne și externe ale stresului în situații de evaluare (reziliența psihică, tipuri de emoții, optimismul, autoeficacitatea, comunicarea emoțiilor în situația de examinare) și familiarizarea cu metodele de gestionare a stresului joacă un rol central (vezi *Capitolul 10* al prezentului ghid).

- *Autoevaluare și asumarea/gestionarea rezultatelor.* Pe linia prevenirii și a combaterii abandonului universitar, strategiile de autoevaluare, alături de asumarea, respectiv gestionarea rezultatelor academice au o semnificație aparte. Activitățile remediale vizate în acest sens s-au orientat spre tehnici de reflectare asupra performanței academice (autoevaluare, autoatribuire, autoeficacitate); managementul performanțelor academice; consolidarea unui sistem motivațional care să stimuleze și să determine dezvoltarea performanțelor academice individuale; formarea competențelor de reflecție și autoevaluare; proiectarea traseelor individuale de dezvoltare; managementul performanțelor academice; crearea unei comunități reale de învățare (vezi *Capitolul 11* al prezentului ghid).
- *Ești pregătit pentru sesiune?* Sesiunile de examene pot reprezenta pentru studenți adevărate perioade stresante și generatoare de trăiri și comportamente anxioase. Chiar dacă studenții depun eforturi considerabile, într-un timp foarte scurt, pentru a studia conținutul unei anumite discipline, aceștia pot eșua la examene din cauza lipsei de pregătire pe parcursul anului, a participării neregulate la cursuri și seminarii, dar și din alte cauze, precum lipsa de control și management al timpului sau reglarea emoțională pe parcursul sesiunii. Având în vedere această situație, atelierul și-a propus realizarea unui set de

activități menite să pregătească studenții pentru a face față sesiunii, deci pentru a crește rata de promovabilitate a examenelor (vezi *Capitolul 12* al prezentului ghid).

### 1.3.2. *Workshopuri tematice*

Workshopuri tematice, realizate în grupuri mici, au drept scop dezvoltarea abilităților de învățare autoreglată, dobândite în cadrul activităților remediale și aplicarea lor în contexte concrete de studiu. Considerăm că prin conștientizarea beneficiilor acestor abilități de învățare studenții vor fi interesați să le aplice în contexte cât mai variate și în același timp vor încerca să și le dezvolte continuu. Adicional atelierelor de lucru tematice, am considerat a fi utile realizarea unor *workshopuri specifice*, gândite din perspectiva a două direcții de acțiune. Pe de o parte, facilitarea unor întâlniri cu Alumni FPSE și studenți, prin intermediul cărora, studenții din anul I de studiu, vor putea învăța din poveștile de succes expuse de colegii lor mai mari, conștientizându-și astfel nevoile de instruire și cele de dezvoltare, necesare într-o carieră de succes, precum și identificarea unor potențiale soluții la problemele cu care ei se confruntă în prezent. Am considerat că prin astfel de acțiuni putem facilita creșterea coeziunii grupului și a spiritului de apartenență diminuându-se astfel riscul de abandon universitar.

- *Poveștile de succes.* Adesea studenți tineri sunt destul de debusolați din perspectiva opțiunilor de carieră și a traseului ocupațional pe care l-ar putea urma în conturarea carierei lor profesionale. Ei întâmpină dificultăți încă din prima etapă, mai precis nu știu concret de unde să înceapă. Fiind bombardați cu foarte multe informații nestructurate obținute din diferite surse, nu reușesc să le organizeze și să le personalizeze în acord cu nevoile personale de carieră, sau pur și simplu nu știu unde să le caute. În acest context, workshopul *Povești de succes* are drept scop facilitarea unor întâlniri dintre studenții din anul I de studiu cu colegi care deja au dobândit o experiență în mediul academic și/sau profesional, întâlniri prin intermediul cărora aceștia din urmă împărtășesc din experiența lor și răspund întrebărilor

punctuale adresate. În acest cadru au fost urmărite două tipuri de întâlniri (vezi *Capitolul 15* al prezentului ghid):

- ✓ *Întâlniri cu studenți din anii terminali* (anul III licență și anul II masterat), context în care invitații vor putea să împărtășească colegilor mai mici, din experiența lor de student, oferindu-le sugestii, modalități/strategii prin care pot să depășească situații de criză, dificultăți cu care s-au confruntat și soluțiile pe care le-au identificat, plecând de la experiența lor personală. Prin această modalitate, studenții din anul I vor conștientiza că problemele cu care ei se confruntă în prezent sunt firești, că există soluții dacă sunt determinați, ceea ce-i va motiva să nu renunțe atât de ușor la studii ci să caute suport în rândul colegilor mai mari.
- ✓ *Întâlniri cu alumni FPSE*. Aceste întâlniri au drept scop conturarea unei imagini clare a ceea ce înseamnă traseul profesional în domeniul psihologiei și științelor educației, competențele necesare, etapele pe care trebuie să le urmeze, satisfacțiile și insatisfacțiile activităților profesionale. Aceste întâlniri au drept scop stârnirea interesului pentru domeniul ales, motivarea studentului în a-și continua studiile și a persevera, precum și clarificarea situațiilor cu care se confruntă.
- *Biblioteca vie*. Activitatea propusă este oarecum o prelungire a workshopului descris mai sus: povești de succes. Biblioteca vie este un concept oarecum nou introdus, care face trimitere spre acele întâlniri 1:1 în care un expert împărtășește pentru 10-15 minute experiența sa unui novice. Astfel, în cadrul activității propuse, studenții grupului țintă s-au întâlnit cu experți atât din domeniul ocupațional (învățători, educatori, pedagogi, psihologi și psihopedagogi) alumni UBB, precum și cu studenți din anii terminali, masteranzi și doctoranzi ai FPSE, context în care s-au putut adresa întrebări țintite experților plecând de la nevoile și problemele personale de natură academică și profesională cu care s-au confruntat. Printr-o astfel de abordare, studentul are posibilitatea de a identifica potențiale soluții adaptate la problemele cu care se confruntă, să selecteze sursele de sprijin și să devină mai

motivată în depășirea situațiilor de criză fără a lua în calcul abandonul universitar (vezi *Capitolul 14* al prezentului ghid).

### ***1.3.3. Vizite practică***

Vizite în locațiile tradiționale de practică ale FPSE. Prin intermediul acestor activități non-formale studenții pot putea lua contact direct cu mediul muncii și cerințele acestuia, comparând aspectele constatate la locurile de practică cu ceea ce au aflat prin întâlnirile cu alumni. În acest mod își vor înțelege mai clar nevoile de dezvoltare personală, pe care ulterior le vor gândi din perspectiva unor obiective de carieră. Nu în ultimul rând considerăm că prin familiarizarea studenților cu contextul muncii și al profesiilor specifice, aceștia vor fi mult mai determinați să își continue studiile pentru a putea profesa în domeniile visate, acesta devenind un scop de carieră. Printr-o astfel de abordare se creează cadrul prin care studenții nu vor mai gândi din prisma obiectivelor pe termen scurt, ci vor începe să conștientizeze nevoia unui plan de carieră, planificându-și acțiunile din perspectiva unor obiective de lungă durată, care implică automat continuarea studiilor universitare (vezi *Capitolul 13* al prezentului ghid).

### ***1.3.4. Activitățile de consiliere și orientare în carieră***

Activitățile de consiliere și orientare în carieră au fost gândite din perspectiva unor activități de tutorat individuale și de grup, personalizate pe baza nevoilor studentului FPSE. În acord cu metodologia consilierii vocaționale, studenții au ocazia să se descopere prin intermediul activităților de autocunoaștere care implică identificarea intereselor, abilităților, competențelor, trăsături de personalitate și valorilor personale. Astfel, ei pot primi asistență în creionarea unor acțiuni strategice de utilizare a punctelor forte pentru a diminua punctele slabe, precum și identificarea unor potențiale soluții de dezvoltare personală în acord cu planul de carieră. De asemenea, studenții pot să fie asistați în explorarea corectă a opțiunilor de carieră astfel încât decizia de carieră să se plieze cât mai fidel pe profilul lor vocațional. Planul de carieră, creionat sub îndrumarea consilierilor în carieră, va ajuta studentul să-și identifice drumul spre succesul academic și profesional,

determinându-l astfel să nu renunțe la studiile universitare (vezi *Capitolul 16* al prezentului ghid și *Volumul 2* al ghidului studentului – *Cariera mea încotro?*).

Considerăm că aceste patru direcții de acțiune, gândite din perspectiva unor potențiale soluții la nevoile identificate, nu doar că au facilitat retenția studenților în mediul universitar ci au conturat cadrul necesar asigurării accesului la un învățământ de calitate, adaptat la nevoile studentului, societății și nu în ultimul rând la cerințele pieței muncii.

Așadar, prezentul *Ghid al studentului* este un instrument de lucru adresat studenților din cadrul FPSE și nu numai, având rolul de a oferi materiale concrete prin care aceștia să își formeze, dezvolte și consolideze atât abilitățile de învățare autoreglată cât și abilitățile de orientare în carieră. Ghidul este organizat în 2 volume, respectiv:

- ***Volumul 1. Învățarea în context academic***, organizat în 2 părți: partea I – *Învățarea academică* și partea a II-a – *Învățarea în contexte non-formale și informale*. Cele 16 capitole ale volumului includ: fundamentarea științifică a conceptelor vehiculate și dovezile existente în acest sens, particularitățile conceptului în context universitar și exerciții/aplicații pentru studenți.
- ***Volumul 2. Cariera mea încotro? Ghid de consiliere și orientare profesională*** este împărțit în 5 secțiuni, respectiv: (1) *Conturarea identității vocaționale*, (2) *Autocunoașterea și sinele vocațional*, (3) *Explorarea traseelor profesionale*, (4) *Decizia și planul de carieră* și (5) *Implementarea și asumarea*. Fiecare dintre cele 5 secțiuni include atât fundamentarea științifică, cât și activități aplicative în sfera abilităților de dezvoltare a carierei academice și profesionale.





**PARTEA 1.**  
**ÎNVĂȚAREA ACADEMICĂ**



## 2.

# Învățarea autoreglată

ADINA GLAVA, SEBASTIAN TURDA, CLAUDIA CRIȘAN

### 2.1. Delimitări conceptuale

*Autoreglarea învățării* se referă la capacitatea elevilor/studentilor de a exercita un control activ metacognitiv, motivațional și comportamental asupra propriei învățări. Acest fapt implică inițierea unui comportament activ și constructiv de monitorizare, reglare și control ale activității cognitive, comportamentele, ale resurselor motivaționale și/sau emoționale în funcție de scopurile de învățare formulate (Mih, 2010). Conform Schraw și Brooks, (1999) autoreglarea (self-regulation) reunește atât cunoștințele, strategiile și abilitățile metacognitive, cât și sursele motivaționale, în inițierea unor acțiuni țintite spre obiectiv propus.

De-a lungul timpului, conceptul a fost intens studiat, ceea ce a dus la conturarea unor modele explicative, dintre care, cele mai frecvent amintite sunt: modelul propus de Schunk și Zimmerman (1988), modelul lui Boekaerts (1999) și modelul lui Zimmerman și Risemberg (1997).

#### 2.1.1. Modelul lui Schunk și Zimmerman (1998)

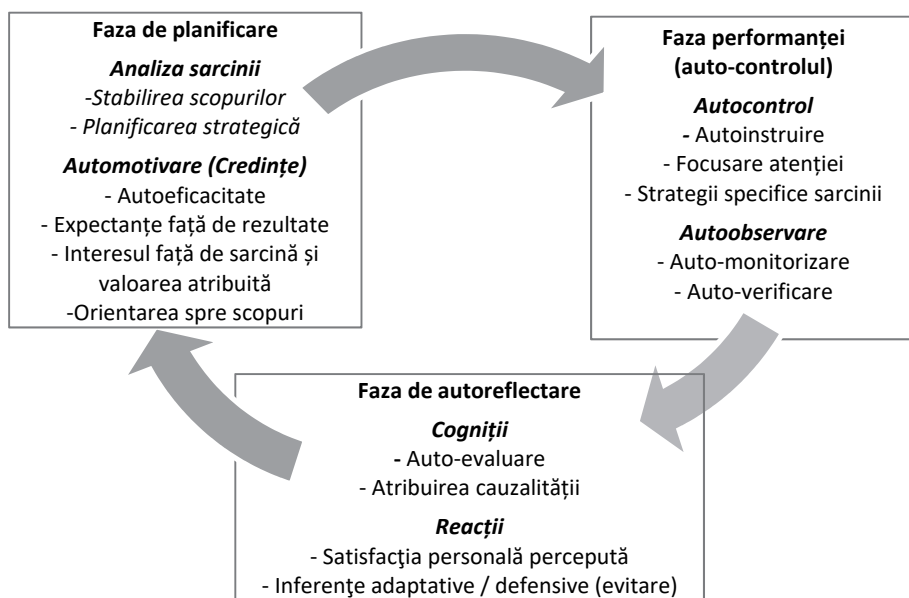
În demersul procesului de învățare, persoanele care își autoreglează propriul proces de învățare se manifestă activ din punct de vedere metacognitiv, comportamental și motivațional parcurgând următoarele trei faze (Zimmerman, 1986, 2002), Figura 1:

- 1) *faza de planificare anticipată* unde individul se pregătește pentru sarcina de învățare, își elaborează un plan de acțiune și își stabilește obiective;
- 2) *faza performanței* în care studentul apelează la anumite strategii cognitive pentru a studia materialul, își monitorizează procesul de învățare,

își reglează strategiile de învățare și își alocă eficient resursele (de exemplu timpul și oferirea de ajutor);

3) *faza de autoreflexie* unde individul reflectă asupra propriului proces de învățare pentru a stabili eficiența strategiilor folosite. În baza acestor analize, el poate stabili când și în ce context acestea sunt utile sau inutile.

În fiecare din cele trei faze amintite, individul se pot angaja în diferite activități pentru a-și regla propria învățare. Acțiunile de implicare în aceste activități sunt cuprinse în conceptul umbrelă de *angajament în activități legate de învățarea autoreglată*. Studenții care sunt implicați metacognitiv în propriul proces de învățare, planifică, monitorizează și reflectă strategic asupra strategiilor cognitive folosite pentru a înțelege și utiliza eficient informațiile studiate. În acest sens, ei se angajează într-o serie de acțiuni precum: stabilirea obiectivelor și planificarea strategică înainte de învățare (faza de planificare), monitorizarea înțelegerii și reglarea strategiei în timpul învățării (faza de performanță) și reflecție asupra învățării (faza de autoreflexie) (Puustinen & Pulkkinen, 2001; Zimmerman, 2002).



**Figura 1.** Fazele ciclice ale învățării autoreglate (adaptat după Zimmerman, 1998)

Adițional acestor acțiuni, învățarea autoreglată implică reglare comportamentală și motivațională (Zimmerman, 1986). Astfel, dacă *reglarea*

*comportamentală* include gestionarea timpului alocat învățării autoreglate, structurarea mediului (studiul într-un mediu adecvat) și solicitarea ajutorului, *reglarea motivației* face trimitere spre perseverență în sarcină, în special atunci când motivația față de învățare scade (Simon et al., 2015). Acest comportament a fost numit de asemenea și comportament de reglare a efortului (Pintrich, 1999). Atât reglarea motivațională cât și cea comportamentală se realizează în timpul învățării (faza de performanță) fiind considerate ca fiind activități de gestionare a resurselor la un nivel adecvat (Pintrich, 1999).

Un proces care modelează astfel de rezultate academice este determinat de relația dintre învățarea autoreglată (Pintrich, 2004; Zimmerman & Schunk, 2011) și emoțiile academice (Pekrun et al., 2017). Potrivit lui Pintrich (1995), învățarea autoreglată implică trei dimensiuni: (1) reglarea propriului comportament observabil, (2) motivație și afect, respectiv (3) cogniție în contextul de învățare. Astfel, elevul/studentul încearcă să controleze aceste dimensiuni pentru a atinge obiectivul dorit (spre exemplu, obținerea notei 8 la examen). Acest obiectiv oferă reperul prin care studenții își monitorizează performanța și fac ajustări necesare în funcție de analiza contextului de învățare. Adesea acest proces se realizează prin intermediul a cinci strategii principale, ce pornesc de la învățarea superficială până spre nivelul învățării în profunzime (Pintrich, 1991).

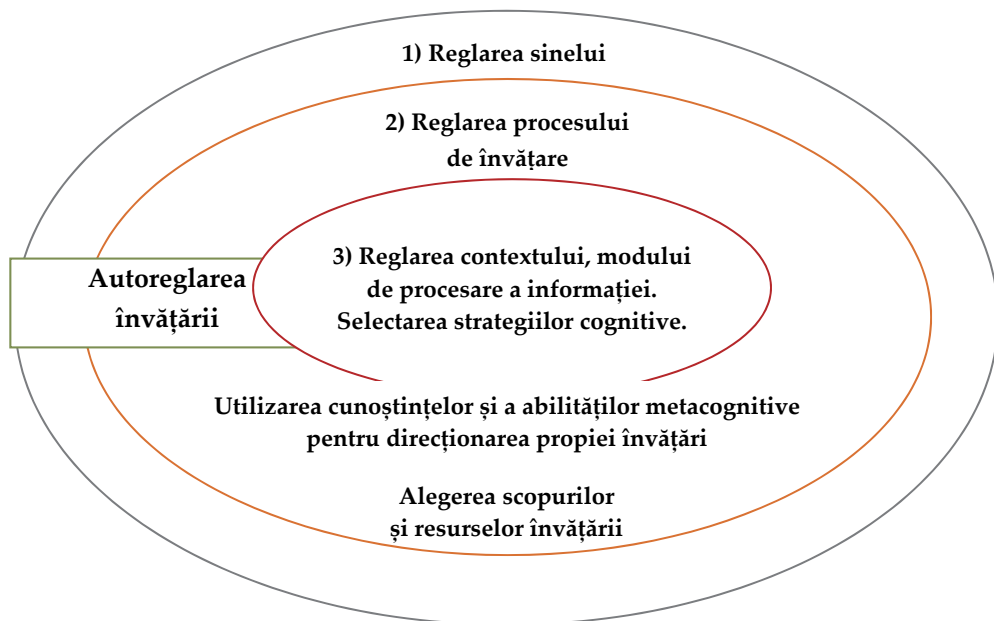
- ❖ Strategia 1. *Repetiția* (recitirea informațiilor necesare învățării);
- ❖ Strategia 2. *Elaborarea* (realizarea conexiunilor cognitive între elementele de învățat);
- ❖ Strategia 3. *Organizarea* (gruparea, conturarea sau selectarea principalelor idei);
- ❖ Strategia 4. *Gândirea critică* (aplicarea cunoștințelor anterioare în situații noi în scopul de a lua decizii, de rezolvare a problemelor sau de evaluare critică);
- ❖ Strategia 5. *Autoreglare metacognitivă* (conștientizarea și controlul cogniției).

### 2.1.2. Modelul lui Boekaerts (1999)

Potrivit lui Boekaerts (1999), autoreglarea învățării reprezintă un construct complex cu mare putere de impact, „ce permite:

1) descrierea componentelor variate care fac parte din învățarea de succes;

2) Explicarea interdependenței și interinfluenței acestor componente;  
3) Corelarea directă a învățării și rezultatele ei la „auto”-sinele celui care învață: scopurile, motivația, voința și emoțiile personale” (Boekaerts, 1999 apud Pintrich 2000, p. 447).



**Figura 2.** Modelul în trei niveluri de autoreglare a învățării (Pintrich, 2000, p.449)

Conform modelului, în procesul de autoreglare a învățării sunt implicate trei sisteme reglatorii așa cum se constată în Figura 2:

- 1) *reglarea sinelui* (alegerea scopurilor și a resurselor învățării);
- 2) *reglarea procesului de învățare* (utilizarea cunoștințelor și abilităților metacognitive pentru direcționarea propriei învățări);
- 3) *reglarea contextului* specific domeniului, modului de procesare a informației (selectarea și aplicarea strategiilor cognitive).

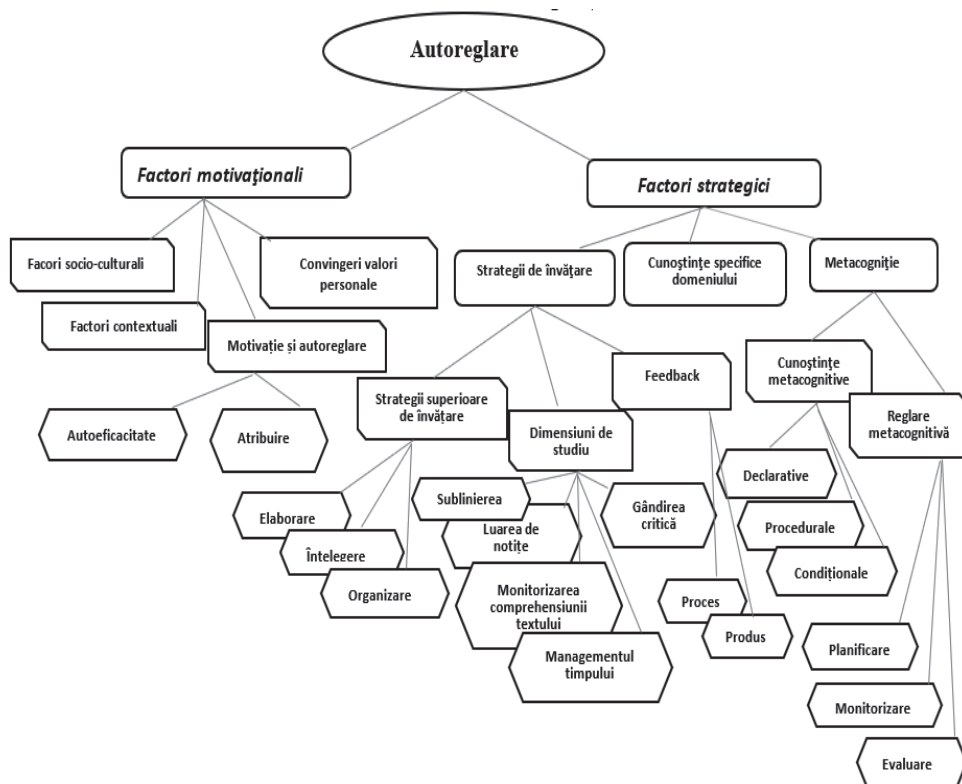
Boekaerts (1999) susține faptul că, pentru a-și autoregla învățarea, individul trebuie să conștientizeze meta-nivelul conținutului bazal și valorile domeniului de studiu, insistând asupra relației dintre autoreglarea comportamentului cu contextul învățării. De asemenea, metacunoașterea (cunoștințele metacognitive) este iminentă în procesul de selecție a strategiilor eficiente de învățare, influențând preocupările și interesele celor implicați.

### 2.1.3. Modelul lui Zimmerman și Risemberg (1997)

Modelul oferit de Zimmerman și Risemberg (1997) distinge șase dimensiuni ale autoreglării academice:

- *motivația studenților de a-și regla propriul proces de învățare;*
- *metodele, tehnicile, strategiile folosite în autoreglarea învățării;*
- *organizarea timpului de studiu;*
- *automonitorizarea studiului în vederea obținerii unor performanțe ridicate;*
- *controlul mediului de studiu;*
- *dimensiunea socială a autoreglării (de exemplu, solicitarea la nevoie a ajutorului colegilor sau profesorilor, orientarea spre modele).*

Schraw & Brooks (1999) grupează factorii determinanți ai autoreglării în două categorii: factori motivaționali și factori strategici (Figura 3)



**Figura 3.** Schema factorilor de autoreglare  
(Crișan 2019, adaptată după Schraw & Brooks, 1999)



În categoria factorilor motivaționali intră:

- *factorii socio-culturali* care acționează la nivelul normelor, valorilor și practicilor de învățare ce se constituie în zestrea culturală a elevului/studentului;
- *convingerile și valorile personale* – dintre cele mai importante convingeri care afectează implicarea studentului în sarcinile de învățare sunt: expectanțele legate de autoeficacitatea în sarcină, teoriile proprii despre inteligență, tipul atribuirilor, locusul de control pentru învățare și valoarea acordată sarcinii de învățare;
- *factorii contextuali* care de cele mai multe ori influențează orientarea studentului, fie spre dobândirea de competențe în domeniul de studiu ales, fie spre obținerea doar a unei performanțe specifice;
- *autoeficacitatea* care se referă la încrederea în capacitățile de mobilizare a resurselor cognitive și motivaționale necesare pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor academice;
- *atribuirea* ce semnifică în general, maniera de asumare a succeselor, respectiv de imputare a eșecurilor.

În schimb, în categoria factorilor strategici sunt incluse:

- *cunoștințele specifice domeniului*;
- *strategiile de învățare* (strategiile superioare de învățare, dimensiuni ale studiului și feedback-ul);
- *metacogniția* cu cele două componente: cunoștințele metacognitive și reglarea metacognitivă.

Potrivit lui Schunk și Zimmerman (1997), pentru ca învățarea să poată fi considerată autoreglată trebuie luate în considerare următoarele caracteristici: utilizarea diferitelor strategii de învățare, autoeficiență în aplicarea strategiilor și manifestarea angajamentului pentru atingerea obiectivelor. Îndeplinind aceste caracteristici, cursanții autoreglați tind să participe activ la procesul de învățare, să monitorizeze și să controleze procesele de bază pentru atingerea obiectivelor academice (Schunk & Ertmer, 2012). Astfel, ei devin proactivi în eforturile lor de a învăța, fiind conștienți de atuurile și limitările lor academice.

## 2.2. Învățarea autoreglată în contextul învățământului universitar

Studentilor li se cere să navigheze printr-una dintre cele mai provocatoare și semnificative perioade din viața lor, când întreaga responsabilitate a managementului învățării și a performanței academice se află pe umerii lor. Lipsa evaluărilor și notării pe parcursul semestrului, a prezențelor la cursuri și seminarii, a notării răspunsurilor din timpul activității academice îi face adesea să intre într-o zonă de confort până spre apropierea termenelor de predare a sarcinilor de lucru sau a sesiunii de examinare. În acest context, dezvoltarea unor abilități de autoreglare a învățării sunt mai mult decât importante, iar lipsa acestora poate duce la performanțe slabe sau chiar la eșec și abandon universitar. Având în vedere aceste considerente, într-un context de învățare, acest tip de abilități și în special cele metacognitive facilitează accesul studentului spre procesele cognitive și rezultatele proprii învățării. Cercetările în acest domeniu au indicat că metacogniția joacă un rol extrem de important, cu efecte concrete și importante în: comprehensiunea unui text scris sau prezentat oral (Doron, Parot, 1999), rezolvarea de probleme, focusarea atenției (Lin, 2001; Tobias și Everson, 2002), dezvoltarea memoriei (Combe și Martin, 1996), creșterea motivației (Iluț, 2001), cogniția socială (Jost, Kruglanski și Nelson, 1998), autoinstruire (Hartman, 2001) și autocontrol (Flavell, Miller, Miller, 1993).

Auto-reglarea operează prin intermediul a trei domenii de funcționare psihologice, care sunt esențiale în procesul de învățare:

- ✓ *cognitiv* (de exemplu: strategiile de învățare);
- ✓ *motivațional* (de exemplu: autoeficacitatea);
- ✓ *metacognitiv* (de exemplu: auto-monitorizarea și auto-reflecția).

Pentru a se putea operaționaliza un construct atât de vast precum *autoreglarea* este recomandat ca studentul să ia în calcul următoarele dimensiuni:

- ✓ stabilirea independentă a unor *scopuri specifice în învățare* (de exemplu: „Voi consulta cel puțin trei surse bibliografice în realizarea sarcinii de semestru la disciplina Fundamentele Pedagogiei”);
- ✓ alocare de *resurse atenționale în scop instructiv* (de exemplu: „Voi fi extrem de atent la explicațiile și comentariile pe care le face profesorul atât la cursuri, cât și la seminarii” sau „Voi marca cu X informațiile care

nu îmi sunt clare pentru a adresa întrebări suplimentare sau pentru a căuta date în alte surse”);

- ✓ utilizarea unor *strategii eficiente de organizare, codare și repetare a informației* în scopul reactualizării ei ulterioare (de exemplu: „Voi elabora o diagramă Venn pentru a reuși să-mi stabilesc anumite legături între ideile predate la curs” sau „Voi realiza o hartă conceptuală a informațiilor prezentate în modulul 1 al cursului X și voi căuta relații cu alte informații cunoscute”);
- ✓ *vizualizarea sau generarea unor imagini mintale vii, respectiv a unor secvențe comportamentale* pentru a reține informații cu caracter mai abstract (de exemplu: „Îmi reprezint potențialele modalități prin care pot avansa în abordarea exercițiilor la Statistică” sau „Caut exemple și contra-exemple pentru conceptele noi învățate” ori „Caut aplicabilitatea teoriei în practica/viața de zi cu zi”);
- ✓ utilizarea unor *resurse eficiente* (de exemplu: „Pentru a-mi redacta corect lucrarea de licență voi consulta Ghidul de elaborare a lucrării de licență” sau „Pentru a avea o imagine clară a ceea ce presupune scriere academică voi citi mai multe articole de specialitate publicate în reviste recunoscute la nivel internațional” ori „Pentru a realiza un proiect de lecție voi solicita sprijin/feedback mentorului de practică”);
- ✓ *autoinstruirea prin verbalizări interne orientate spre creșterea performanței* (de exemplu: „Având abilități eficiente de management al timpului, voi duce la bun sfârșit sarcina de semestru înainte de expirarea deadline-ului”);
- ✓ *automonitorizarea performanței, respectiv urmărirea selectivă a prestațiilor* (de exemplu: „Azi nu am reușit să finalizez proiectul conform planului deoarece am alocat mai mult timp căutării de resurse bibliografice, însă voi căuta să recuperez timpul pentru a reveni la graficul stabilit, în următoarele două zile” sau „Voi încerca pe cât de mult posibil să evit studiul pentru sesiune de tip maraton, planificând planul de studiu pe săptămâni și zile”);
- ✓ *autoevaluarea prin stabilirea și utilizarea unor standarde realiste pentru evaluarea progresului* (de exemplu: „Mă aștept să-mi iau examenele din semestrul al doilea cu note peste 8”);

- ✓ *managementul eficient al timpului* (de exemplu: „Îmi voi realiza agenda zilei astfel încât să finalizez la timp studiul pentru examene”);
- ✓ *organizarea mediului de învățare* (de exemplu: „Voi învăța pentru examene departe de device-uri” sau „Pe masa de lucru voi avea doar materialele necesare studiului/realizării sarcinii de lucru” ori „Voi căuta să învăț în locuri liniștite precum biblioteca sau camera mea”);
- ✓ *solicitarea de asistență în caz de nevoie* (de exemplu: „Mă voi programa la o consultație la un anumit profesor în momentul în care întâmpin anumite dificultăți privind înțelegerea unor constructe” sau „Voi întreba un coleg care știu că are expertiză pe acest domeniu de studiu”);
- ✓ *convingeri pozitive privind propriile abilități/capacități* (de exemplu: „Dețin un nivel crescut al abilităților de analiză și sinteză, deci voi reuși să restrâng materialul la numărul de pagini solicitate”);
- ✓ *valorizarea învățării și a factorilor care influențează învățarea* (de exemplu: „Dacă doresc să am o carieră de succes, atunci va trebui să mă implic în procesul instructiv-educativ” sau „Vreau să devin un cadru didactic bine pregătit asemenea profesorului meu preferat”);
- ✓ *anticiparea rezultatelor propriilor acțiuni* (de exemplu: „Dacă mă țin de agenda zilei, cu siguranță voi lua note peste 8 la examene” sau „Dacă mă țin de agenda stabilită voi finaliza proiectul până în data de ...”);
- ✓ *experiențierea unor sentimente de satisfacție potrivite efortului depus* (de exemplu: „Mă simt pe deplin mulțumit atunci când aloc zilnic minim trei ore studiului individual” sau „Sunt mândru/ă de referatul realizat, a meritat să mă documentez 2 zile”).

### 2.2.1. Metacogniția și abilitatea de „a învăța să înveți”

A. Glava (2009) a abordat relația dintre metacogniție, ca factor strategic al autoreglării și sintagma „învățarea învățării” sau „a învăța să înveți”, ca o competență cheie extrem de importantă și vehiculată la nivel de curriculum școlar/universitar. În viziunea autoarei < a învăța să înveți > face trimitere la „formarea și exersarea deprinderilor de învățare eficientă” (Glava, 2009, p.52). Deși metacogniția reprezintă doar o componentă a vastului concept de învățare eficientă, aceste abilități s-au dovedit a fi esențiale în optimizarea

învățării. Ele sunt fundamentate de o serie de deprinderi de natură cognitivă precum cele de extragere a ideilor principale și secundare, de rezumare, de căutare și identificare a unei informații, de prelucrare a unor conținuturi, de comparare a datelor și de lansare a unei idei, păreri, opinii, concluzii sau de argumentare a unui punct de vedere plecând de la informațiile existente. Bransford, Brown și Cocking (2002) au subliniat importanța metacognițiilor în eficientizarea procesului de autonomie în învățare, prin stabilirea obiectivelor academice, asumarea controlului asupra propriei învățări și monitorizarea procesului de îndeplinire a standardelor propuse.

Așadar, *autonomia în învățare* este un factor cheie în obținerea performanței academice, iar pentru a dobândi aceste deprinderi este important ca studentul să-și conștientizeze propriile procese de învățare stabilindu-se propriile *strategii de natură procedurală* (cum voi face?/ cum procedez pentru a realiza sarcina?) și *contextual-relațională* (când și de ce procedez într-o anumită modalitate? Când și de ce îmi modific strategia de abordare a sarcinii de lucru?). Plecând de la aceste aspecte, A. Glava (2019, p. 53) conturează profilul studentului autonom în învățare atunci când acesta ia contact cu provocarea unei sarcini de lucru:

- ✓ își activează cunoștințele anterioare în relație cu sarcina, pentru a-și construi o reprezentare clară și articulată a procesului de rezolvare, având în vedere scopul activității de învățare și a strategiilor cognitive și metacognitive necesare pentru atingerea performanței;
- ✓ devine conștient de propria competență în realizarea sarcinii, amplitudinea pozitivă condiționându-i nivelul de angajare cognitivă;
- ✓ alocă energie pentru monitorizarea activă a propriului demers, utilizând strategii cognitive și metacognitive alese de el însuși;
- ✓ este conștient de propriul progres în timpul rezolvării sarcinii, iar analiza critică pe care o realizează pe parcursul și la finalul rezolvării sarcinii, cu privire la gradul de îndeplinire a obiectivelor sarcinii, respectiv la modul în care a procedat contribuie la îmbogățirea repertoriului de strategii metacognitive.

Așadar, putem conchide faptul că, învățarea autoreglată este legată de modalitățile de învățare academică independentă și eficientă, inclusiv de procesul de metacogniție, motivația intrinsecă și performanță (Perry, 2002).

Aceasta influențează în mod direct aspectele motivaționale și emoționale ale studenților. Dacă studenții dețin instrumentele și metodele necesare pentru a studia și a învăța, aceștia vor dezvolta un nivel ridicat de autoeficacitate care va duce la îmbunătățirea performanței academice, vor fi intrinsec motivați să realizeze sarcinile de învățare și vor avea emoții pozitive pentru a obține rezultate satisfăcătoare. Studenții devin motivați intrinsec pentru o activitate atunci când o consideră utilă pentru viitorul lor sau recunosc importanța abilităților pe care le-ar putea dezvolta prin acea activitate. Reglarea externă și intercalată sunt asociate cu comportamente nedorite, cum ar fi lipsa de voință sau conformarea pasivă (Ryan & Deci, 2000a; 2000b; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 20009).

### 2.3. Recomandări și aplicații pentru studenți

#### 2.3.1. Inventarul de Conștientizare Metacognitivă

*Instrucțiuni:* Citește cu atenție afirmațiile de mai jos și apreciază în ce măsură acestea exprimă comportamentul tău de învățare. Acesta nu este un test și ca atare nu există răspunsuri corecte sau greșite. Modalitatea de cuantificare a comportamentelor se realizează după următorii indicatori:

- 1- Niciodată
- 2- Rareori
- 3- Uneori
- 4- De cele mai multe ori
- 5- Întotdeauna

<i>Comportamente de învățare</i>		1	2	3	4	5
1.	Periodic îmi pun întrebarea dacă voi reuși să îmi ating obiectivele legate de sarcină.					
2.	Înainte de a rezolva o sarcină de învățare, iau în considerare mai multe variante de învățare.					
3.	Încerc să folosesc strategii de lucru care s-au dovedit eficiente în alte situații.					
4.	Încerc să îmi dozez timpul atunci când învăț, pentru a mă încadra în timp.					
5.	Îmi cunosc atuurile și punctele slabe în ceea ce privește învățarea.					

6.	Înainte să încep să învăț, mă gândesc la ceea ce trebuie cu adevărat să rețin/realizez.					
7.	Când am încheiat o sarcină de lucru pot să apreciez cât de bine am știut/realizat.					
8.	Înainte să încep rezolvarea unei sarcini de învățare îmi formulez anumite obiective/țeluri care îmi ghidează activitatea.					
9.	Atunci când identific informații importante citesc cu mai mare atenție.					
10.	Știu care sunt informațiile importante care trebuie reținute.					
11.	Atunci când rezolv o sarcină de învățare mă întreb dacă am luat în considerare toate variantele de abordare a acesteia.					
12.	Mă pricep sa îmi organizez informația.					
13.	Mă concentrez în mod conștient asupra informației importante.					
14.	Folosesc modalitatea/strategia de lucru cu un scop anume care îmi este foarte clar.					
15.	Cel mai bine învăț despre un subiect despre care am deja cunoștințe.					
16.	Sunt conștient de așteptările profesorului în ceea ce privește învățarea mea.					
17.	Îmi amintesc cu ușurință ce am învățat.					
18.	Folosesc modalități diferite de învățare în funcție de situație/sarcină.					
19.	Când termin de rezolvat o sarcină de învățare mă gândesc dacă nu există un mod mai ușor de a o rezolva.					
20.	Pot să controlez/evaluez cât de bine învăț.					
21.	Periodic recapitulez ce am învățat pentru a mă ajuta să fac corelații importante între informații.					
22.	Înainte de a începe să învăț un material formulez întrebări în legătură cu acesta.					
23.	Mă gândesc la mai multe modalități de rezolvare a unei probleme și o aleg pe cea mai bună.					
24.	Rezum ceea ce am învățat la finalul învățării.					
25.	Solicit ajutor atunci când nu înțeleg ceva.					
26.	Pot să mă mobilizez să învăț atunci când este necesar.					
27.	Sunt conștient de strategiile pe care le folosesc atunci când învăț.					
28.	Atunci când învăț analizez adesea eficiența strategiilor de învățare pe care le folosesc .					
29.	Îmi folosesc punctele tari în învățare pentru a-mi contracara punctele slabe.					
30.	Când învăț mă concentrez asupra semnificației informațiilor noi.					

31.	Îmi creez/generez propriile exemple pentru a înțelege mai bine ce am de învățat.					
32.	Sunt capabil/ă să evaluez corect cât de bine am înțeles ceea ce am învățat.					
33.	Când învăț, folosesc adesea în mod automatizat strategii de învățare ajutătoare.					
34.	Mă surprind făcând pauze periodice pentru a verifica dacă am înțeles ceea ce am învățat.					
35.	Știu în ce situații strategiile de învățare pe care le utilizez sunt cele mai eficiente.					
36.	Când am terminat de învățat/rezolvat sarcina de lucru îmi pun întrebarea cât de bine mi-am atins obiectivele.					
37.	Folosesc schițe, desene sau planuri pentru a înțelege mai bine ceea ce învăț.					
38.	După ce am terminat o sarcină de învățare îmi pun întrebarea dacă am luat în calcul toate posibilitățile de rezolvare.					
39.	Încerc să reformulez în cuvinte proprii informația nouă.					
40.	Îmi modific strategia de lucru atunci când nu reușesc să învăț eficient/înțeleg ceea ce învăț.					
41.	Folosesc modul în care este structurată informația în manual/suportul de curs pentru a învăța mai ușor.					
42.	Citesc cu atenție cerințele înainte să încep să rezolv sarcina de lucru.					
43.	Îmi pun întrebarea dacă ceea ce citesc se corelează cu ceea ce știu deja despre subiect.					
44.	Îmi reanalizez deducțiile atunci când ceea ce învăț îmi este neclar.					
45.	Îmi organizez timpul pentru a fi sigur dacă îmi ating obiectivele.					
46.	Învăț mai mult și mai bine atunci când mă interesează subiectul despre care învăț.					
47.	Încerc să îmi împart activitatea de învățare în pași mici.					
48.	Mă concentrez asupra înțelesului de ansamblu mai mult decât asupra aspectelor particulare.					
49.	Îmi pun întrebări despre cât de eficient învăț atunci când studiez un material nou.					
50.	Când am terminat de învățat îmi pun întrebarea dacă am învățat atât de mult cât aș fi putut.					
51.	Mă opresc și mă întorc la informația nouă pe care deja am citit-o dacă la un moment dat nu îmi este clar ceea ce învăț.					
52.	Mă opresc și recitesc atunci când un pasaj nu îmi este clar sau când devine confuz în înțelegere.					



*Cum interpretăm aceste date?*

<i>Categorii</i>	<i>Numărul itemilor</i>	<i>Media punctajelor obținute</i>	<i>Nivel scăzut, mediu, ridicat</i> <i>1-2 scăzut</i> <i>2,01-3,99 – mediu</i> <i>4-5 – ridicat</i>
<i>Cunoștințe declarative</i>	5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46	Valorile pentru itemii din coloana 2/8	
<i>Cunoștințe procedurale</i>	3,14, 27, 33	Valorile pentru itemii din coloana 2/4	
<i>Cunoștințe condiționale</i>	15, 18, 26, 29, 35	Valorile pentru itemii din coloana 2/5	
<i>Planificare</i>	4, 6, 8, 22, 23, 42, 45	Valorile pentru itemii din coloana 2/7	
<i>Strategii de management al informațiilor</i>	9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48	Valorile pentru itemii din coloana 2/10	
<i>Monitorizare</i>	1, 2, 11, 21, 28, 34, 49	Valorile pentru itemii din coloana 2/7	
<i>Corectarea erorilor</i>	25, 40, 44, 51, 52	Valorile pentru itemii din coloana 2/5	
<i>Evaluare</i>	7, 19, 24, 36, 38, 50	Valorile pentru itemii din coloana 2/6	

În continuarea propunem mai multe modele de jurnale de reflecție privind învățare.

### 2.3.2. Jurnal structurat de reflecție asupra învățării (Crișan, 2019)

Te provocăm să înveți să realizezi un nod de cravată. În baza derulării acestei experiențe de învățare (etapa de pregătire-realizare-evaluare) încearcă să răspunzi întrebărilor de mai jos.

Faza de analiză	Suntem la începutul sarcinii; acum luăm contact cu sarcina de învățare și o analizăm	
	Analiza sarcinii	
	1. Care este obiectivul propus?	.....
	2. Descrie pe scurt strategia la care te-ai gândit pentru ați atinge scopul propus?	.....
		.....

*Automonitorizare*

3. Cât de încrezător ești că vei reuși să realizezi cu succes sarcina de învățare? Ce te face să crezi acest lucru?

.....

.....

.....

4. Care este nivelul de performanță pe care dorești să-l atingi?

.....

.....

5. Cât de important este pentru tine să realizezi această sarcină de învățare? De ce?

.....

.....

.....

6. Ti-ai stabilit clar pașii pe care urmează să îi parcurgi (obiectivele) în realizarea sarcinii de învățare? Care sunt aceștia?

.....

.....

.....

.....

*Suntem în etapa de desfășurare; realizăm sarcina de învățare; acum analizăm procesul de realizare!*

*Autocontrol*

7. Funcționează strategiile de învățare selectate pentru a atinge standardele de performanță stabilite? Care sunt acestea? Dacă nu, ai selectat altele? Care sunt acestea?

.....

.....

.....

.....

8. Ai o imagine clară a rezultatului la care vrei să ajungi?

.....

.....

.....

9. Urmărești/monitorizezi atent propriul progres? Ce ai sesizat? Unde este nevoie de mai mult exercițiu? Ce merge foarte bine?

.....

.....

.....

.....

.....

10. Ai identificat o sursă de sprijin în dobândirea succesului/nivelului de performanță stabilit? Care este aceasta?

.....

.....

.....

Faza de reflectare	<i>Auto-observare</i>
	11. Este eficientă strategia selectată? De ce crezi acest lucru? ..... ..... .....
	12. Ai întâmpinat dificultăți în anumite etape ale realizării sarcinii de învățare? Le-ai depășit? Cum ai făcut acest lucru? ..... ..... .....
	<i>Am finalizat sarcina de învățare, acum analizăm produsul!</i>
	<i>Auto-analiză</i>
	13. Care este nivelul pe care l-ai atins în raport cu ce ți-ai propus? Produsul obținut corespunde nivelului de performanță stabilit în etapa de inițiere a sarcinii de învățare? ..... ..... .....
	14. Cărui fapt se datorează succesul/insuccesul tău? ..... ..... .....
	<i>Reacții personale</i>
	15. Ce ai simțit la finalul realizării sarcinii de învățare? Ce emoții te-au invadat? ..... ..... .....
	16. Cum ai gestionat emoțiile simțite? Care au fost reacțiile tale? ..... ..... .....

Acum că ne-am familiarizat cu ceea ce presupune o învățare conștientă, îți propunem să transferi acest exercițiu la nivelul sarcinilor de învățare academică (realizarea unui proiect, referat, învățarea pentru examen etc.).

### 2.3.3. Jurnal semi-structurat de reflecție asupra învățării (Glava, 2009)

Pe parcursul rezolvării unei sarcini de învățare completează rubricile jurnalului. Acesta este un instrument de lucru menit să te sprijine în reflecția

asupra propriei activități de învățare. Pentru a te sprijini în acest demers, îți oferim câteva instrucțiuni în completarea lui.

- ✓ Jurnalul de reflecție cuprinde trei rubrici: Planificare, Reglare, Monitorizare.
- ✓ Prima rubrică – Planificare, se completează înaintea începerii rezolvării sarcinii de învățare.
- ✓ A doua rubrică – Reglare, se completează pe parcursul rezolvării sarcinii de învățare.
- ✓ Ultima rubrică – Monitorizare, se completează la finalul rezolvării sarcinii de învățare.
- ✓ Pentru a veni în sprijinul tău îți oferim mai jos un set de întrebări care te vor ghida în procesul de reflecție asupra sarcinii de învățare.

<i>Planificare</i>	<i>Monitorizare</i>	<i>Reglare</i>
◆Care sunt obiectivele mele pentru învățare?	◆Am luat în calcul toate variantele de rezolvare?	◆Pot reda pe scurt ceea ce am învățat/făcut?
◆Ce știu deja în legătură cu ceea ce trebuie să realizez?	◆Ceea ce fac pentru rezolvarea sarcinii de învățare se dovedește a fi eficient?	◆Ce activități aș mai putea iniția pentru realizarea sarcinii de lucru?
◆Cât de dificilă este sarcina de lucru?	◆Acționez conform planului prestabilit?	◆Ar fi existat un mod mai simplu de abordare a sarcinii de lucru?
◆De ce surse am nevoie?	◆Trebuie să modific ceva în felul în care învăț/lucrez?	◆Sunt mulțumit de modul în care am rezolvat cerințele sarcinii de învățare?
◆Cum voi proceda?		

Acum e rândul tău!

Data.....

Disciplina .....

Sarcina de învățare .....

<i>Planificare</i>	<i>Monitorizare</i>	<i>Reglare</i>

### 2.3.4. Scrisoarea mea de motivare

Scrisoarea mea de motivare

**Ce îmi doresc să realizez până la finalul acestui an universitar?**

(alege 1-2 scopuri care sunt foarte importante pentru tine)

---

---

---

**Ce ar trebui să fac pentru a atinge scopul/ scopurile propuse?**

(precizează 3-4 acțiuni/comportamente pe care ar trebui să le realizezi pentru atingerea fiecărui scop)

**Scop 1**

**Scop 2**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**Ce m-ar putea împiedica să-mi ating scopul/ scopurile?**

(gândește-te la posibile obstacole și cum ai putea să le depășești)

<b>Obstacol</b>	<b>Strategie</b>
Ex. – nu am suficient timp	Ex. – îmi organizez activitățile sub forma unui orar/agende

## Bibliografie

- Boekaerts, M. (1999). „Self-regulated learning: Where we are today”. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457.
- Combe, P., Martin, R., (1996), „Effets des diverses conditions d’encodage sur les relations entre le performances mnésiques et métamémoire”, *Journal International de Psychologie*, vol XXXI, nr 3-4.
- Crișan, C. A., (2019). *Strategii de dezvoltare personală în învățământul primar și preșcolar*, Suport de curs, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.
- Doron, R., Parot, F., (1999), *Dicționar de psihologie*, Editura Humanitas.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development* (3rd ed.). Prentice-Hall, Inc.

- Glava, A., (2009). *Metacogniția și optimizarea învățării. Aplicații în învățământul superior*, Casa Cărții de Știință, ISBN 978-973-133-608-4.
- Hartman, H. J., (2001), „Teaching Metacognitively”. In H.J. Hartman (Ed) *Metacognition in learning and instruction* (pp. 149-172). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Iluț, P., (2001), *Sinele și cunoașterea lui*, Editura Polirom, ISBN: 973-683-849-8.
- Jost, J. T., Kruglanski, A. W., & Nelson, T. O. (1998). „Social metacognition: An expansionist review.” *Personality and Social Psychology Review*, 2(2), 137-154 [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0202\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0202_6).
- Lin, X. D. (2001). „Designing metacognitive activities”. *Educational Technology Research & Development*, 49(2), 23–40, DOI <https://doi.org/10.1007/BF02504926>
- Mih, V., (2010). *Psihologie educațională*, vol. 2, ASCR, ISBN 978-973-7973-86-3.
- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R., & Sinatra, G. M. (2017). „Measuring emotions during epistemic activities: The epistemically-related emotion scales”. *Cognition and Emotion*, 31(6), 1268–1276. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
- Perry, N. (2002). „Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning”. *Educational Psychologist*, 37, 1–3. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3701\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3701_1)
- Pintrich, P. R. (1991). „A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)”. *Office of educational Research and improvement*. ERIC Document Reproduction Service No. ED338122.
- Pintrich, P. R. (1995). *Understanding self-regulated learning. New directions for teaching and learning*, 63, 3–12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956304>
- Pintrich, P. R. (1999). “The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning”. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4).
- Pintrich, P. R. (2000). „Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward”. *Educational psychologist*, 35(4), 221-226. [https://doi.org/10.1207/S15326985E P3504\\_01](https://doi.org/10.1207/S15326985E P3504_01)
- Pintrich, P. R. (2004). „A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students”. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). „Models of self-regulated learning: A review”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 269–286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). „Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions”. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). „Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being”. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi:10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). „Assessing Metacognitive Awareness”. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G.P., & Brooks, D.W. (1999). „Improving college using interactive, compensatory model of learning”. Retrieved from <http://dwb.unl.edu/Chau/CompMod.html>
- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2012). „Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions”. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, Cambridge.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). „Social origins of self-regulatory competence”. *Educational Psychologist*, 32, 195–208. [https://doi:10.1207/s15326985ep3204\\_1](https://doi:10.1207/s15326985ep3204_1)
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B.J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford.
- Simon, R. A., Aulls, M. W., Dedic, H., Hubbard, K., & Hall, N. C. (2015). „Exploring student persistence in STEM programs: A motivational model”. *Canadian Journal of Education*, 38(1), n1.
- Tobias, S., Everson, H. T. (2002). *Knowing what you know and what you don't: further research on meta-cognitive knowledge monitoring*. College Board Research Report 2002-3, College Entrance Examination Board: New York – USA.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). „Motivational profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters”. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671–688. <https://doi:10.1037/a0015083>
- Zimmerman, B. J. (1990). „Self-regulated learning and academic achievement: An overview”. *Educational Psychologist*, 25, 3–17. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2).
- Zimmerman, B. J. (2002). „Becoming a self-regulated learner: An overview”. *Theory into Practice*, 41, 64–70. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip41022>.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). „Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation”. In *Handbook of academic learning* (pp. 105-125). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012554255-5/50005-3>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

### 3.

## Tehnici de stimulare a motivației pentru studiu (automotivarea)

CORNELIA STAN

### 3.1. Motivația școlară – delimitări conceptuale

Procesul de învățare și achizițiile acestuia în planul dezvoltării sunt influențate decisiv de seturi complexe de motive care pot provoca și susține învățarea sau, dimpotrivă, o pot perturba. Ca și componentă de bază a activităților de planificare și susținere a activității academice automotivația constituie o condiție esențială a realizării unui proces de învățare eficient, deoarece activarea motivațională circumscrie percepția autoeficacității personale, anticiparea rezultatelor, orientarea către valori și scopuri personale.

Din prisma acestui cadru conceptual, la curs studenții se vor familiariza cu fazele procesului motivațional și strategiile eficiente care stau în spatele acestuia, mai precis: *direcționarea* – care presupune opțiunea realizării unei sarcini academice; *declanșarea*, etapă care presupune angajarea de către studenți a resurselor cognitive, emoționale și comportamentale necesare realizării activității; *susținerea*, fază ce implică perseverența în atingerea scopurilor, focalizarea atențională și auto-monitorizarea comportamentului; *dezangajarea*, care face trimitere spre defocalizarea atențională de pe sarcină, fie determinată de finalizarea ei, fie datorată unui blocaj. Conștientizarea acestor faze facilitează un mai bun control automotivațional al studenților în activitățile academice și o gestionare atentă a situațiilor de criză.

Adițional, prin intermediul cursului, studenții vor fi familiarizați cu o serie de strategii eficiente de automotivare, precum tehnica limbajului intern,



tehnica autorecompensării, tehnica formulării scopurilor și angajamentul față de acestea.

### ***3.1.1. Motivația și automotivația școlară***

Motivația reprezintă un ansamblu de factori care determină conduita unui individ, „incluzând trebuințe, intenții, dorințe, tendințe, interese, aspirații, convingeri etc. Motivația activează, mobilizează, orientează, susține energetic și direcționează comportamentul uman înspre anumite scopuri, care, de regulă odată atinse, vor determina orientarea spre noi scopuri și spre satisfacerea altor trebuințe. Motivația diferă de la persoană la persoană, structurându-se și restructurându-se continuu, în acord cu diferiți factori individuali, fiziologici, psihologici și sociali care definesc fiecare individ. (...) Astfel, motivația se află în corelație cu statusurile și rolurile îndeplinite de o persoană, cu propriile aspirații, cu performanțele așteptate, cu relațiile de grup, cu convingerile și valorile personale etc.” (Bocoș, 2015, p. 256).

Motivarea presupune acțiunea de activizare, prin elemente funcționale de factură psihologică, ce se produce în vederea realizării unor scopuri, prin raportare la motive specifice. Aceasta presupune o interacțiune și influențare reciprocă între trăsăturile de personalitate ale unui individ, tipul comportamental al acestuia, precum și specificul motivelor care îl pot mobiliza într-o activitate.

Prin comparație, automotivarea în educație este un „demers prin care o persoană aduce explicații, argumente, justificări, în favoarea unei opinii, hotărâri, decizii, opțiuni, acțiuni (educaționale) etc. proprii. Pentru ca o persoană să se automotiveze, este necesar ca ea să își identifice realist potențialitățile și resursele interioare, care pot declanșa și susține activități (educaționale) de succes.” (Bocoș, 2015, p. 125).

Termenul „a fi automotivat la învățătură” exprimă o stare mobilizatoare și direcționată spre atingerea unui scop. În acest caz, elevul/studentul este profund implicat în sarcinile de învățare, este orientat spre finalități, într-o mare măsură conștientizate.

Elevul/studentul transferă în învățare potențialul cognitiv, afectiv, experiența de viață. La celălalt pol, termenul „a nu fi motivat pentru

„învățătură”, se identifică prin pasivitate, inactivitate, concentrare lentă și greoaie spre o sarcină de învățare, lipsa spontaneității și a curiozității.

Motivația/automotivația pentru învățare este un tip de motivație care „se referă la o stare internă a cursantului care inițiază și menține un comportament direcționat spre un scop. În conformitate cu această definiție, motivația academică este personală, determină comportamentul de învățare, favorizează persistența și intensitatea învățării și direcționează activitatea spre realizarea unor scopuri de învățare.” (Ceobanu, 2016, p. 70). Motivația pentru învățare mobilizează elevul să depună o activitate subsumată asimilării de cunoștințe, formării de priceperi și deprinderi, dezvoltării aptitudinilor etc., asigurând imboldul și perseverența pentru o învățare eficientă. Motivația susține învățarea, iar rezultatele pozitive ale învățării o intensifică (Sălăvăstru, 2004).

De obicei, considerăm motive ale învățării anumite dorințe, trebuințe de bază, cum sunt:

- ⊗ dorința de autorealizare
- ⊗ dorința de autoafirmare
- ⊗ anumite interese
- ⊗ curiozitatea
- ⊗ teama de pedeapsă
- ⊗ dorința de a obține note bune pentru a mulțumi părinții etc.

Motivația școlară depinde de:

- ⊗ *percepția valorii unei activități* (fie că aceasta corespunde motivației intrinseci, fie unei motivații extrinseci)
- ⊗ *percepția asupra propriei competențe de a realiza o activitate* (care determină fie angajarea în sarcină și perseverență până la realizarea acesteia, fie evitarea sau abandonul activității)
- ⊗ *percepția asupra controlului pe care elevul consideră că îl are asupra desfășurării și rezultatelor unei activități* (ce conduce fie la demersuri de aprofundare a cunoștințelor, de a depăși granițele elementelor simple de cunoaștere, fie la limitarea în a memora și a descifra sumar informațiile de învățat) (Sălăvăstru, 2004).

A fi motivat presupune să dispui de calitatea de a te angaja în anumite activități, de a depune efort, de a atinge anumite standarde de performanță

etc. O persoană motivată este angajată, participativă, perseverentă, receptivă, creativă, energetică, implicată în activitate, orientată spre calitate, respectiv spre realizarea optimă a sarcinilor de lucru. Atât în învățare, cât și în activitățile profesionale, persoanele trebuie să fie motivate, doar în acest fel prezentând randament maxim. Elevii/studenții motivați învață mai eficient, iar rezultatele bune obținute vor susține motivațional activitatea de învățare în etapele viitoare.

Există mai multe forme ale motivației, grupate de obicei în categorii opuse. Dintre acestea, cele mai importante sunt motivația intrinsecă și motivația extrinsecă, motivația pozitivă și motivația negativă, motivație cognitivă și motivație afectivă.

Învățarea este motivată atât intrinsec (din interior), cât și extrinsec (din exterior). Motivația intrinsecă este generată de surse interne, satisface dorințe și aspirații și oferă plăcere și satisfacție prin activitatea desfășurată. Curiozitatea este forma de bază a motivației intrinseci, la care se adaugă nevoia de a cunoaște, de a-și îmbogăți cunoștințele.

Motivația externă se află în exteriorul individului și al activității de învățare. Învățarea nu devine un scop în sine, ci este un mijloc de a atinge anumite scopuri (note bune, laude, cadouri). În aceste condiții, învățarea se efectuează sub semnul unei solicitări și condiționări externe, fără o plăcere interioară, fără să ofere satisfacții nemijlocite și cu un efort voluntar crescut.

Motivația pozitivă presupune obținerea satisfacției prin implicarea în activitate, în urma unei recompense meritate, a laudei, recunoașterii etc., asigurând un efect mai pronunțat în asigurarea performanței.

Motivația negativă presupune o motivare cauzată de atenționări, amenințări, pedepse etc., în condițiile în care sarcinile de lucru nu sunt bine îndeplinite, influențând negativ performanța.

Motivația cognitivă este generată de nevoia de cunoaștere, de a ști, de a se informa, de a fi curios față de nou, de a învăța.

Motivația afectivă este generată de nevoia de a obține recunoștința și aprobarea celor din jur, de a fi plăcuți și agreați de ceilalți.

### ***3.1.2. Motive care pot provoca și susține învățarea sau o pot perturba***

Motivele determină modul în care o persoană reacționează, acționează, având un rol esențial în declanșarea, orientarea și modificarea conduitei. Motivul învățării elevilor/studentilor poate fi un sentiment, o dorință, o idee ca rezultat al reflectării în conștiința lor a cerințelor societății din care fac parte. Trebuie clarificat faptul că o activitate umană de învățare nu se produce având ca impuls un singur motiv, ci este determinată și susținută de o multitudine de motive. Motivele învățării, ca și motivele întregii activități se formează sub influența condițiilor exterioare. Ele intră în acțiune, fiind stimulate tot de aceste condiții care se raportează în poziție de scop față de activitatea de învățare.

Dintre cele mai frecvente motive care pot provoca și susține învățarea amintim:

- *reușita socială*. Putem spune că mergem la școală pentru a promova în societate, pentru a avea un statut social superior, pentru a reuși în viață;
- satisfacerea nevoilor economice – bazată pe îmbunătățirea nevoilor de condiții de trai, hrană, îmbrăcăminte, adăpost etc.;
- valorizare proprie – bazată pe satisfacerea trebuințelor de autorealizare și autoafirmare;
- nevoia de a obține recunoștința și aprobarea celor din jur – mai ales a persoanelor față de care se manifestă o relație afectivă;
- obținerea unor recompense – imediate sau mai îndepărtate;
- interese legate de cunoaștere – determinate de nevoia de a ști mai multe.

Dintre principalele cauze și motive care pot împiedica motivația învățării, amintim:

- percepția unei activități ca fiind lipsită de valoare, importanță;
- neîncrederea în propria competență de a realiza o activitate – care determină fie evitarea, fie abandonul activității;
- percepția unui control redus pe care elevul consideră că îl are asupra desfășurării și rezultatelor unei activități – ce conduce la limitarea în a memora și a descifra informațiile de învățat;
- lipsa interesului pentru propria dezvoltare;

- trebuințe de autorealizare și autoafirmare scăzute.

S-a constatat că învățarea productivă are loc atunci când persoana învață din plăcere, din interes cognitiv, adică este motivată intrinsec.

### ***3.1.3. Percepția asupra autoeficacității personale și relația cu automotivația. Importanța anticipării rezultatelor, orientării către valori și scopuri personale în automotivație***

*Autoeficacitatea* reprezintă convingerea unei persoane în capacitățile proprii de a-și activa și mobiliza resursele intelectuale, afective, motivaționale etc. pentru a rezolva cu succes o sarcină, pentru a efectua o activitate în vederea atingerii unui scop.

Autoeficacitatea se referă la încrederea și convingerea puternică pe care o avem în legătură cu noi înșine că putem performa la învățatură.

Nivelul autoeficacității percepute de o persoană influențează decizia de implicare sau neimplicare în anumite situații/acțiuni, timpul investit, resursele utilizate, comportamentele manifestate și performanțele obținute.

Cu cât avem o părere mai bună despre autoeficacitatea noastră, cu atât crește automotivația pentru învățare.

Accepțiunea termenului „a fi motivat la învățatură” exprimă în plan comportamental o stare mobilizatoare și direcționată spre atingerea unor scopuri. În acest mod, elevul va fi profund implicat în sarcinile de învățare, va fi orientat spre finalități într-o mare măsură conștientizată. Înregistrarea de succese antrenează în continuare procesul învățării acționând în sens mobilizator asupra activității ulterioare a elevului.

În cazul motivației extrinseci, scopul învățării se găsește în afara activității, care constituie doar mijlocul de realizare a scopului propus. Motivația internă apropie și apoi face să coincidă scopul cu mobilul învățării, furnizează energie în flux continuu învățării, sporind eficiența activității de învățare.

Deosebit de importantă este și intenția elevului de a învăța. Intenția de a învăța este reprezentată de străduința de a atinge un anumit scop, străduință care este fie autodirijată, fie desfășurată după instrucțiuni explicite venite din partea altcuiva.

Scopurile sunt raportate la nivelul de aspirație al individului, care nu este constant ci suferă modificări în conformitate cu rezultatele personale, cu rezultatele grupului, cu cerințele impuse de o anumită situație precum și în conformitate cu cerințele sociale. Activitatea elevului/studentului este impulsionată de un nivel mai înalt al aspirațiilor, succesele obținute contribuind la ridicarea ștachetei. Nivelul motivației trebuie să se ridice puțin deasupra posibilităților maxime ale elevului la un moment dat, dar ridicarea ștachetei cu mult peste posibilitățile elevului, are efecte nefavorabile. Pentru a se asigura o motivație adecvată trebuie să se realizeze un nivel optim, moderat al motivației.

Optimul motivației implică ridicarea motivației la acel nivel care corespunde posibilităților maxime ale elevului/studentului. În aceste condiții, performanțele obținute vor atinge punctul maxim. Aspirațiile la acest nivel îl activează pe elev/student, mobilizându-l la efort susținut și asigură totodată (în cazul depunerii unui efort corespunzător) obținerea succesului. Înregistrarea de succese antrenează în continuare procesul învățării acționând în sens mobilizator asupra activității ulterioare a elevului/studentului. Nivelul prea mic al aspirațiilor, în raport cu posibilitățile reale, exercită o influență nefavorabilă asupra învățării. O motivație slabă constituie premisa unor performanțe mai slabe, iar motivația puternică contribuie, de obicei, la realizări mai mari. Intensificarea trebuinței, a activizării motivaționale, asigură îmbunătățirea performanțelor numai până la nivelul unei zone critice. Dacă motivația se intensifică dincolo de această zonă, performanțele încep să scadă. Zona critică, nivelul optim al motivației, variază în funcție de gradul de dificultate al sarcinii. În cazul sarcinilor mai pretențioase, zona critică se situează la un nivel mai scăzut, iar în cazul sarcinilor mai ușoare, mai stereotipe, zona critică a motivației apare la un nivel mai ridicat.

Performanțe maxime se pot obține numai dacă se urmărește ca sarcinile ce urmează a fi îndeplinite să fie distribuite pe măsura capacității de rezistență la tensiunile motivaționale. Suprasolicitările duc la dezorganizarea activității, iar solicitările sub posibilități demobilizează și scad nivelul motivațional din ce în ce mai mult.

Persoanele care realizează o serie de succese își ridică în general propriul nivel al aspirațiilor, în schimb după o serie de insuccese, acest nivel scade. În urma succesului copiii își fixează scopuri care corespund într-o mai mare măsură posibilităților lor decât în urma insucceselor. Insuccesele sunt deseori o consecință a faptului că scopurile impuse sau autoimpuse (formulate de ei) sunt neadaptate la posibilitățile lor propria (Prepeliță, N., 2016).

#### ***3.1.4. Fazele procesului motivațional și strategiile eficiente care îl susțin: direcționarea, declanșarea, susținerea și dezangajarea***

- ⊙ *Direcționarea* – presupune opțiunea realizării unei sarcini academice (de învățare).

În această etapă persoanele se decid să se angajeze în anumite activități, să depună efort, să atingă anumite standarde de performanță etc. În general, se poate resimți o stare de necesitate, de exersare a unui anumit comportament și o anumită stare afectiv-motivațională (tensiune, încordare, neliniște, agitație motorie), care va determina apariția etapei următoare: declanșarea.

- *Declanșarea* – este etapa care presupune angajarea de către studenți a resurselor cognitive, emoționale și comportamentale necesare realizării activității.

O persoană motivată este angajată, participativă, perseverentă, receptivă, creativă, energetică, implicată în activitate, orientată spre calitate, respectiv spre realizarea optimă a sarcinilor de lucru. Declanșarea motivației se află în corelație cu statusurile și rolurile îndeplinite de o persoană, cu propriile aspirații, cu performanțele așteptate, cu relațiile de grup, cu convingerile și valorile personale etc.

- *Susținerea* – este faza care implică perseverența în atingerea scopurilor, focalizarea atențională și auto-monitorizarea comportamentului.

Intensitatea nivelului de susținere este în funcție de: puterea motivului, probabilitatea reușitei (expectanța cu privire la reușită) și atractivitatea performanței (atractivitatea performanței depinde de eventuala recompensă). Susținerea se referă la o stare internă a cursantului care menține un comportament direcționat spre un scop.

- *Dezangajarea* – face trimitere spre defocalizarea atențională de pe sarcină fie determinată de finalizarea ei, fie cauzată de un blocaj.

Aceasta este ultima etapă în procesul motivațional, care poate semnifica fie atingerea scopului propus (caz în care se manifestă defocalizarea de la sarcină), fie apariția unei probleme care îngreunează atingerea scopului sau o împiedică total (caz în care apare abandonul sarcinii). Persoanele care abandonează înainte de a-și atinge scopul propus au de obicei o slabă încredere în forțele proprii și un grad mai ridicat de indiferență față de reușita lor școlară.

### **3.2. Motivația pentru învățare în contextul învățământului universitar**

#### ***3.2.1. Strategii eficiente de automotivare: tehnica limbajului intern, tehnica autorecompensării, tehnica formulării scopurilor și angajamentul față de acestea***

Pentru a se automotiva, persoanele pot face apel la mai multe strategii și tehnici. Dintre acestea amintim:

- **1. Tehnica limbajului intern**

Limbajul intern este un limbaj pentru noi, de comunicare pentru noi înșine. Acesta se dezvoltă prin interiorizarea treptată a dialogurilor și a controverselor realizate în planul limbajului oral. De aceea, el ajunge la maturitate abia la vârsta adolescenței. Spre deosebire de cel exterior, în limbajul intern cuvintele sunt recepționate și interpretate în mod simultan cu o mare rapiditate și o bogăție de asociații.

Limbajul intern este foarte concis, el uzitând de structuri gramaticale sumare. Limbajul intern are un rol major în proiectarea și anticiparea acțiunilor noastre conștiente, având rol motivator. Acesta premerge obligatoriu tuturor comunicărilor noastre cu ceilalți din jur, funcționând ca un permanent corector.

Termenul „limbaj intern” se refera la dialogul interior si prescurtat, folosit, spre exemplu, ca ajutor esențial în procesul de reamintire a unui lucru anume („acum hai să vedem ce mai este de făcut”), în planificare („ca să-l pot întâlni la prânz, trebuie să plec de acasă la ora 11”) sau în rezolvarea unei probleme ce necesită motivație și mai mulți pași („dacă voi obține o notă bună la examen atunci ar trebui să reușesc să mă fac afirmat, deci voi rezolva



cât mai bine această sarcină”). Una dintre metodele bazate pe limbajul intern este reflecția personală.

- **2. *Tehnica autorecompensării***

Aceasta este o formă de întărire pozitivă, fiind importantă administrarea recompenselor pe cât posibil imediat după efectuarea comportamentelor pozitive. Se recomandă alcătuirea unei liste cu recompensele posibile. Trebuie stabilite criteriile pentru oferirea recompenselor, conform unei liste cu comportamente pozitive.

- **3. *Tehnica formulării scopurilor și angajamentul față de acestea***

Setarea scopurilor este un element al procesului de dezvoltare personală și un factor important în managementul timpului și al stresului menit să ne ofere motivare în materializarea dorințelor noastre. Aceasta oferă o viziune pe termen lung și o motivație pe termen scurt. Prin setarea unor obiective clare și concise, putem măsura gradul de realizare a scopului și putem anticipa aspectele care sunt neglijate.

De asemenea, tehnica de față oferă mai multă încredere în forțele proprii deoarece ne ajută să ne recunoaștem propria capacitate de a ne îndeplini dorințele. Important este să petrecem puțin timp în care să ne analizăm dorințele, pentru ca apoi să stabilim unul sau două scopuri care să reflecte cel mai bine ceea ce ne dorim.

După ce am bifat acest lucru, este necesar să reevaluăm lista pentru a vedea dacă într-adevăr acestea sunt scopurile pe care vrem să le obținem, nu ceea ce părinții, familia, partenerul sau colegii de la serviciu își doresc de la noi.

De fiecare dată după ce am reușit să ducem un plan la bun sfârșit, este de dorit să ne recompensăm. De asemenea, putem observa întreaga evoluție referitoare la acea sarcină pentru a vedea ceea ce trebuie schimbat pe viitor. Mai mult decât atât, dacă îndeplinirea sarcinii a fost ușoară, data viitoare putem stabili o altă, cu un grad de dificultate mai ridicat. Dacă a fost nevoie de prea mult timp pentru a încheia o sarcină, atunci putem stabili pentru următoarea o durată mai scurtă sau un nivel de dificultate mai scăzut.

Stabilirea scopurilor este importanta deoarece:

- ne ajută să decidem ceea ce este cu adevărat important pentru noi în viață;
- ne ajută să separăm ceea ce este relevant de ceea ce este nesemnificativ;
- ne motivează;
- ne întărește încrederea în forțele proprii o dată ce am îndeplinit un scop.

### ***3.2.2. Controlul automotivațional în activitățile academice și gestionarea situațiilor de criză***

Motivația joacă un rol important în procesul autoreglării conduitei umane. Autoreglarea motivațională se prezintă, de-a lungul a patru faze, astfel:

- planificarea: activarea credințelor motivaționale (autoeficacitate, scopuri, valoarea sarcinii, interes personal);
- automonitorizarea: conștientizarea pattern-ului motivațional (dacă elevul/studentul se simte competent pentru a rezolva sarcina, dacă îi conferă acesteia valoare, scopurile care îi ghidează comportamentul de învățare);
- control: selectarea și utilizarea de strategii motivaționale;
- evaluarea: atribuire cauzale cu privire la succes sau insucces.

Credințele despre autoeficacitatea percepută, stabilirea scopurilor și atribuirile cauzale sunt decisive pentru comportamentul autoreglat îndreptat spre îndeplinirea unei sarcini sau activități.

Situațiile de criză din activitățile academice pot fi definite ca evenimente caracterizate prin instabilitate, tensiuni, conflicte acute, acumularea accentuată a dificultăților și obstacolelor în atingerea obiectivelor vizate, fenomene negative etc., care apar pe neașteptate, care reprezintă potențiale pericole pentru bunul mers al activității de învățare, care impun intervenție și scot în evidență nevoia de schimbare.

Cauzele care stau la baza apariției crizelor din activitățile academice pot consta într-un complex de factori și pot fi interne sau externe.

- *Cauzele interne* sunt de regulă mai ușor de prevăzut și mai ușor de evitat:
  - o absența sau funcționarea defectuoasă a sistemului de norme, de reguli după care se ghidează o persoană;

- o absența autocontrolului motivațional sau un slab autocontrol motivațional;
- o prezența conflictelor de interese;
- o competiția exacerbată;
- o expunerea la diverse categorii de riscuri, fără un sistem eficient de gestionare a acestora (lipsa timpului, starea de boală, oboseala cronică ș.a.).
- *Cauzele externe* sunt de obicei imprevizibile și greu de evitat:
  - o conjuncturi potrivnice desfășurării optime a activității, independente de persoană (de exemplu: un loc de practică ce nu răspunde interesului studentului, un profesor care nu-și motivează studenții etc.);
  - o modificări instituționale, care îngreunează desfășurarea activităților și împiedică o bună motivare (program școlar care se suprapune peste cel de muncă ș.a.);
  - o evenimente sociale critice, mai ales la nivel micro (familiar), cu impact asupra motivației pentru învățare etc.

### 3.2.3. *Sugestii de strategii de creștere a motivației pentru învățare*

Pânișoară și Pânișoară (2005) descriu câteva tehnici de automotivare:

- ✓ Conștientizarea – persoana trebuie să dorească și să construiască un program de automotivare; este importantă din acest punct de vedere stabilirea unui nivel de aspirații realist;
  - ✓ Anticiparea – ulterioară conștientizării, presupune imaginarea viitorului (reacții emoționale, consecințele acțiunilor, planificarea soluțiilor posibile);
  - ✓ Învățarea – anumite tipuri de motivație pot fi învățate, gândiți-vă la multitudinea motivelor care ne influențează comportamentul și câte dintre acestea au fost dobândite social;
  - ✓ Motivarea prin pași mici;
  - ✓ Jocul de rol.
- Alte sugestii utile automotivării:
- ✓ Dezvoltarea abilității de stabilire a scopurilor;
  - ✓ Dezvoltarea abilității de evaluare a progresului, prin recunoașterea legăturii dintre efort-rezultat;

- ✓ Recompensarea progresului în învățare;
- ✓ Identificarea corectă a semnificației activității;
- ✓ Combinarea activităților, de exemplu a celor practice cu cele intelectuale, pentru a nu deveni plictisitoare și pentru a stimula creativitatea;
- ✓ Alegerea activităților să corespundă intereselor, preocupărilor și să se armonizeze cu proiectele personale ale persoanelor care se motivează pentru învățare;
- ✓ Stabilirea clară a cerințelor și condițiilor în care se va desfășura activitatea;
- ✓ Să se aloce timp suficient, astfel încât să permită realizarea scopurilor.
- ✓ Folosirea unor tehnici de învățat, în acord cu stilul propriu de învățare;
- ✓ Dezvoltarea tehnicilor de gestionare eficientă a timpului;
- ✓ Utilizează metode alternative de învățare, bazate pe tehnologie, platforme on-line etc., care pot fi mai atractive.

### **3.3. Recomandări și aplicații pentru studenți**

#### **3.3.1. Chestionar pentru determinarea preferinței stilului de învățare** (după Linksman, R., 1999)

- 1. Când întâlnești o persoană necunoscută, ce vă frapează prima oară la ea?**
  - a. Înfățișarea sau modul cum se îmbracă.
  - b. Felul cum vorbește, ceea ce spune sau cuvintele sale.
  - c. Ceea ce simțiți despre ea.
  - d. Modul cum se comportă persoana, sau acțiunile ei.
- 2. La câteva ore după ce ați cunoscut o persoană, ce anume vă amintiți cel mai bine despre ea?**
  - a. Chipul.
  - b. Numele.
  - c. Cum v-ați simțit alături de ea, chiar dacă i-ați uitat numele sau chipul.
  - d. Ceea ce ați făcut împreună cu ea, chiar dacă i-ați uitat numele sau chipul.

**3. Când intrați într-o cameră în care n-ați mai fost niciodată, ce vă atrage cel mai mult atenția?**

- a. Felul cum arată interiorul.
- b. Sunetele sau discuțiile de acolo.
- c. Cât de confortabil vă simțiți, emoțional sau fizic, acolo.
- d. Ce activități au loc înăuntru și ce anume puteți face acolo.

**4. Când îi învățați pe alții, cum procedați?**

- a. Le oferiți ceva la care să privească – un obiect, o imagine sau un grafic – fără explicații verbale ori discuții, ori cu un nivel redus al acestora.
- b. Le explicați verbal, fără a le oferi materiale verbale.
- c. Desenați, scrieți sau vă folosiți de mâini pentru a le explica.
- d. Le demonstrați o acțiune în mod practic și le cereți s-o facă împreună cu dvs.

**5. Ce tip de cărți preferați să citiți?**

- a. Cărți ce conțin descrieri menite să vă ajute să vizualizați ceea ce se întâmplă.
- b. Cărți conținând informații exacte, istorie sau cu multe dialoguri.
- c. Cărți despre sentimente și emoții, sau despre perfecționarea minții și a corpului.
- d. Cărți scurte cu multă acțiune sau cărți ce vă ajută să vă perfecționați într-un sport, într-un hobby sau să vă dezvoltați un anumit talent.

**6. Care dintre următoarele variante descrie modul în care puteți citi sau studia cel mai bine?**

- a. Puteți studia în prezența muzicii, a zgomotelor sau a unor conversații, deoarece le eliminați mental.
- b. Nu puteți studia în prezența muzicii, a zgomotelor sau a unor conversații, deoarece nu le puteți elimina mental.
- c. Trebuie să vă simțiți confortabil, relaxat și puteți lucra cu sau fără muzică, dar vă distrag sentimentele negative ale altora.
- d. Trebuie să vă simțiți confortabil, relaxat și puteți lucra cu sau fără muzică, dar vă distrag activitățile sau mișcările din cameră.

**7. Când vorbiți cu cineva, în ce direcție vi se deplasează ochii?**

- a. Priviți direct chipul interlocutorului și doriți ca el să vă privească.
- b. Priviți interlocutorul doar scurt timp, apoi ochii vi se deplasează dintr-o parte în cealaltă.
- c. Priviți interlocutorul doar scurt timp, pentru a-i vedea expresia, apoi vă feriți ochii.
- d. Priviți arareori interlocutorul; în majoritatea cazurilor vă uitați în jos, sau în lateral, dar dacă există activitate sau mișcări, priviți în direcția respectivă.

**8. Ce anume vă deranjează cel mai mult?**

- a. Un loc dezordonat.
- b. Un loc prea liniștit.
- c. Un loc inconfortabil din punct de vedere fizic sau emoțional.
- d. Un loc în care nu se permit activități, în care nu se oferă suficient spațiu de mișcare.

**9. Rememorați o vacanță sau o călătorie. Petreceți câteva secunde căutând să vă reamintiți cât mai multe detalii. După ce ați re trăit episodul, ce amintiri vă ies în evidență?**

- a. Cele văzute – descrierile vizuale ale oamenilor, locurilor și obiectelor.
- b. Cele auzite – dialoguri sau conversații.
- c. Senzațiile de pe piele și corp, precum și felul în care v-ați simțit, fizic și emoțional.
- d. Acțiunile și activitățile dvs.

**10. Care dintre următoarele atitudini vă descrie cel mai bine?**

- a. Remarcați dacă îmbrăcămintea oamenilor nu este asortată, sau dacă părul le este răvășit și adesea doriți să rectificați aceste situații.
- b. Vă deranjează când cineva nu vorbește corect și sunteți sensibil față de anumite sunete, precum picuratul robinetelor sau zgomotul aparatelor casnice.
- c. Lăcrimați la episoadele triste din filme și cărți.

d. Vă foiți și nu vă găsiți locul când sunteți silit să rămâneți nemișcat și nu puteți sta prea mult timp în același loc.

- Dacă răspunsurile care predomină sunt "a", sunteți o persoană vizuală.
- Dacă răspunsurile care predomină sunt "b", sunteți o persoană auditivă.
- Dacă răspunsurile care predomină sunt "c", sunteți o persoană tactilă. Dacă răspunsurile care predomină sunt "d", sunteți o persoană kinestezică.

Aranjați categoriile în ordinea descrescătoare a frecvenței.

Unii indivizi au dezvoltat câteva sau toate stilurile de învățat, de aceea este posibil ca două, trei sau chiar patru stiluri de învățat să fie conectate.

### 3.3.2. *Scala de autoeficacitate* (după Jerusalem, M. & Schwarzer R., 1992)

Ai mai jos un tabel cu câteva afirmații care te-ar putea ajuta să-ți evaluezi autoeficacitatea.

Scop: determinarea autoeficacității, care reprezintă încrederea persoanei în propriile capacități și în posibilitatea atingerii succesului personal.

Instrucțiune: Citiți cu atenție următoarele afirmațiile și evaluați măsura în care sunteți de acord cu fiecare dintre ele.

Analizați fiecare afirmație pe următoarea scală:

- 1 – complet neadevărat, în ceea ce mă privește;
- 2 – în cea mai mare parte neadevărat, în ceea ce mă privește;
- 3 – în cea mai mare parte adevărat, în ceea ce mă privește;
- 4 – perfect adevărat, în ceea ce mă privește.

Notați răspunsurile dvs., punând un „x” în dreptul răspunsului care vă reprezintă cel mai bine.

**Tabelul 1.**

<b>Afirmație</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Dacă mă străduiesc suficient de mult, reușesc să rezolv problemele dificile întotdeauna.				
Chiar dacă ceva sau cineva mi se opune, reușesc să identific modalitățile și mijloacele necesare pentru a obține ceea ce vreau.				
Îmi ating scopurile cu ușurință.				
Datorită resurselor mele, știu cum să fac față situațiilor neașteptate/imprevizibile.				
Am încredere că aș putea face față cu succes evenimentelor neprevăzute.				
Dacă depun efortul necesar, pot rezolva majoritatea problemelor.				
Sunt gata să mă confrunt cu orice dificultate, deoarece mă bizui pe propriile abilități.				
Atunci când mă confrunt cu o problemă, de regulă identific mai multe soluții.				
Pot inventa ceva chiar și în situații aparent fără ieșire/speranță.				

De obicei, sunt în stare să țin situația sub control.

Cotarea răspunsurilor:

- nu corespunde deloc – 1 punct;
- posibil, adevărat – 2 puncte;
- adevărat – 3 puncte;
- foarte adevărat – 4 puncte.

Se însumează punctele.

Interpretarea rezultatelor:

- mai mult de 35 de puncte – nivel ridicat al autoeficacității;
- 27-35 de puncte – nivel mediu al autoeficacității;
- până la 27 de puncte – nivel scăzut al autoeficacității.

Întreabă-ți colegul tău de bancă dacă te vede așa cum te-ai autoevaluat sau are o altă opinie (uneori nu ne vedem pe noi înșine la fel cum ne văd cei din jur).

Cea mai mare autoeficacitate se atinge prin perseverență și consistență în aplicație, cu cât angajamentul și efortul investit sunt mai mari.



Ai mai jos o listă cu câteva sugestii care ar putea ajuta la dezvoltarea autoeficacității. Citește-le, analizează-le și discută cu colegul tău de bancă cu privire la cât de potrivite sunt pentru tine (în raport cu felul tău de a fi) și dacă ești dispus să le iei în considerare.

1. Identifică-ți scopuri pe termen scurt și pe termen lung.
2. Stabilește care sunt acțiunile necesare din partea ta, pentru a le realiza.
3. Fii mereu curios, deschis la ceea ce te înconjoară, dar în același timp responsabil față de acțiunile tale.
4. Afirmă-te ori de câte ori ai ocazia. Exprimă-te, ia decizii și încearcă să răspunzi oricărei provocări, în acord cu dorințele tale și cu abilitățile pe care te poți baza.
5. Acceptă-te pe tine, așa cum ești, cu calități și defecte, cu dorințe sau trăiri emoționale, fără să le ascunzi sau eviți, doar pentru că ți-e teamă de reacția celorlalți.

### 3.3.3. *Scala autoeficacității* (după Sherer, M., Maddux, J.E. & Mercandante, B. (1982)

**Instrucțiune:** Următoarele afirmații descriu sentimentele și reacțiile oamenilor față de diferite situații. Citiți-le cu atenție și descrieți măsura în care sunteți de acord cu fiecare dintre ele, folosind scala de 14 puncte, în care 1 semnifică „dezacord puternic”, iar 14 înseamnă „acord puternic, total”.

- \_\_\_ 1. Când îmi fac planuri, sunt sigur că le pot pune în aplicare.
- \_\_\_ 2. Una dintre problemele mele este că nu mă pot apuca de muncă atunci când trebuie.
- \_\_\_ 3. Dacă nu pot face un lucru din prima, încerc până reușesc.
- \_\_\_ 4. Când îmi fixează obiective importante, rareori le ating.
- \_\_\_ 5. Renunț la lucruri înainte să le termin.
- \_\_\_ 6. Evit să mă confrunt cu dificultăți.
- \_\_\_ 7. Dacă un lucru îmi pare complicat, nici nu mă mai obolesc să încerc să-l fac.

- \_\_\_ 8. Când fac un lucru care nu-mi place, nu renunț, îl duc la bun sfârșit.
- \_\_\_ 9. Dacă mă hotărâsc să fac ceva, mă apuc de treabă imediat.
- \_\_\_ 10. Învățând ceva nou, dacă nu-mi reușește din start, renunț imediat.
- \_\_\_ 11. Nu gestionez bine problemele apărute pe neașteptate.
- \_\_\_ 12. Dacă lucrurile noi mi se par a fi prea dificile, evit să le învăț.
- \_\_\_ 13. Eșecul mă face să perseverez.
- \_\_\_ 14. Sunt nesigur de capacitatea mea de a face ceva.
- \_\_\_ 15. Sunt o persoană pe care te poți bizui.
- \_\_\_ 16. Renunț cu ușurință.
- \_\_\_ 17. Nu sunt capabil să fac față majorității problemelor ce apar în viață.
- \_\_\_ 18. Reușesc cu greu să leg prietenii.
- \_\_\_ 19. Dacă vreau să cunosc o persoană, fac eu primul pas, nu aștept să se apropie ea de mine.
- \_\_\_ 20. Dacă întâlnesc o persoană interesantă, dar cu care este dificil să te împrietenești, renunț să mă împrietenesc cu ea.
- \_\_\_ 21. Când îmi propun să mă împrietenesc cu o persoană care nu pare interesată de această perspectivă, nu mă dau bătut.
- \_\_\_ 22. Nu mă descurc bine la întrunirile sociale.
- \_\_\_ 23. Mi-am făcut prieteni datorită abilității mele de a lega prietenii.

**Prelucrarea rezultatelor:** Primul pas, veți inversa scorul (14=1, 13=2, 12=3, 11=4 etc.) pentru următorii itemi: 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20 și 22. Acum puteți afla scorurile pe două subscale:

- scala autoeficacității generale – se sumează punctajul de la itemii 1-17;
- scala autoeficacității specifice – se sumează punctajul de la itemii 18-23.

Apoi, pentru a afla nivelul fiecărei subscale, se compară rezultatul obținut cu scorurile din tabelul de mai jos.

**Tabelul 2.**

Scor		Percentilă
Autoeficacitatea generală	Autoeficacitatea specifică	
199	70	85
186	64	70
172	58	50
158	52	30
145	46	15

### Interpretarea rezultatelor:

Dacă ați obținut un scor mare la acest test, vă simțiți destul de siguri pe capacitatea de a face schimbări în viață și de a vă atinge obiectivele, deci aveți șanse mai mari de succes în plan personal și profesional. Autoeficacitatea vă determină să faceți acel prim pas către obiectivul stabilit, vă motivează să faceți eforturi concentrate și vă dă forța să fiți perseverenți în fața obstacolelor.

Dacă ați obținut un scor mic, vă confrunțați probabil cu problema stabilirii unor obiective adecvate. Este foarte important să vă stabiliți scopuri pe termen scurt, care să vă permită să avansați constant către atingerea scopurilor pe termen lung. „Dacă nu ați izbutit să vă atingeți obiectivele, vă recomandăm să alcătuiți o listă cu pașii pe care ar trebui să-i urmați și să începeți cu primul obiectiv de pe listă. Cheia este să vă propuneți obiective mici și să vă asumați meritul de a le fi atins” (Ștefanet, Botnari, 2017, pp. 72-73).

#### 3.3.4. Test automotivație (adaptat după Novacovici, P., 2010)

**Instrucțiuni:** Pentru fiecare întrebare alege răspunsul care se potrivește cel mai bine situației tale. După ce afli care este nivelul tău de automotivare îți oferim câteva informații care să te ajute să îl îmbunătățești.

Afirmație	Deloc	Rar	Uneori	Adesea	Foarte des
1. Sunt adesea nesigur pe abilitatea mea de a atinge obiectivele propuse.	5	4	3	2	1
2. Când lucrez pentru propriile obiective depun efort maxim.	1	2	3	4	5
3. Obişnuiesc să îmi stabilesc obiective pentru a obține o viziune clară asupra vieții.	1	2	3	4	5
4. Gândesc pozitiv la stabilirea obiectivelor; mă asigur că îmi acoperă nevoile la școală și nu numai.	1	2	3	4	5

### 3. Tehnici de stimulare a motivației pentru studiu (automotivarea)

Afirmație	Deloc	Rar	Uneori	Adesea	Foarte des
5. Mă recompensez (sau blamez) pentru a rămâne concentrat. De exemplu, dacă termin o sarcină la timp, îmi iau o pauză de cafea.	1	2	3	4	5
6. Cred că voi avea succes dacă muncesc din greu și îmi folosesc abilitățile.	1	2	3	4	5
7. Mă îngrijorează termenele-limită, îmi produc stres, anxietate.	5	4	3	2	1
8. Când apare un eveniment neașteptat, am tendința de a lăsa baltă totul și a-mi stabili o nouă țintă.	5	4	3	2	1
9. Cea mai mare satisfacție la finalizarea unei sarcini este sentimentul că mi-am făcut bine treaba.	1	2	3	4	5
10. Adesea fac minimum la școală, doar cât să nu las loc profesorului sau colegilor la comentarii.	5	4	3	2	1
11. Tind să mă îngrijorez când nu îmi ating obiectivele și adesea mă concentrez asupra motivelor pentru care aceasta se întâmplă.	5	4	3	2	1
12. Îmi conturez imaginea unui viitor plin de succese înainte de a-mi stabili un nou obiectiv.	1	2	3	4	5

### Interpretarea testului

Calculează scorul obținut și vezi care este gradul tău de **automotivare**.

Scor	Interpretare
44-60	Minunat! Obții tot ceea ce vrei și nu lași nimic să îți stea în cale. Faci un efort conștiincios de a te <b>automotiva</b> și petreci o mare parte de timp pentru a-ți stabili obiectivele și felul în care le poți atinge. Atragi și inspiri alte persoane cu succesul tău. Păstrează această atitudine favorabilă a <b>automotivării</b> !
28-43	Te descurci bine la capitolul <b>automotivare</b> . Cu siguranță nu ești în cădere, însă ai putea mai mult. Pentru a obține ceea ce vrei, încearcă să îți crești factorii de <b>motivare</b> în toate sectoarele vieții. Urmează sugestiile de mai jos și îmbunătățește-ți <b>automotivarea</b> .
12-27	Permiți temerilor să intervină în drumul tău către succes. Ai ratat, probabil, câteva obiective în trecut și te-ai convins că nu reușești – lucru demotivant. Depășește această limită și crezi din nou în tine. Sugestiile de mai jos te pot ajuta să te <b>motivezi</b> .

Există patru factori necesari pentru a-ți construi un nivel înalt de **automotivare**:

- 1. Încredere în sine și eficacitate;
- 2. Gândire pozitivă;
- 3. Concentrare și obiective puternice;
- 4. Mediu motivațional.

Lucrează simultan la toate aceste aspecte și îți vei îmbunătăți nivelul de **automotivare** în scurt timp!

## Bibliografie

- Bocoș Mușata-Dacia (coord.), Răduț-Taciu Ramona, Stan Cornelia, Chiș Olga, Andronache Daniel. (2016). *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul I: A-D*. Editura Paralela 45: Pitești.
- Bocoș Mușata-Dacia (coord.), Răduț-Taciu Ramona, Stan Cornelia. (2018). *Dicționar praxiologic de pedagogie. Volumul IV: M-O*. Editura Cartea românească educațional: Pitești.
- Ceobanu, C. (2016) *Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație*. Editura Polirom: Iași.
- Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.). (2005). *Psihologie școlară*. Editura Polirom: Iași.
- Cuciureanu, M. (coord.). (2015). „Motivația elevilor și învățarea”. *EDICT – Revista educației*. ISSN 1582 – 909X, ianuarie 2018.
- Hattie, J. (2014). *Self-concept*. Ed. Psychology Press: New York.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1992). „Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes”. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere.
- Linksman, R. (1999). *Învățare rapidă*. Editura Teora: București.
- Pânișoară, G, Pânișoară, I.-O. (2005) *Motivarea eficientă. Ghid practic*. Editura Polirom: Iași.
- Prepeliță, N. (2016). *Factori ai învățării eficiente – studiu științific realizat în cadrul proiectului Erasmus+ KA1, Asigurarea egalității de șanse elevilor aflați în situație de risc pentru prevenirea abandonului școlar, prin dezvoltarea rețelei de profesioniști implicați în educație*.
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Editura Polirom: Iași.
- Sherer, M., Maddux J.E., Mercandante, B. (1982). „The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation”. In: *Psychological Reports*. Vol. 51 (2), pp. 663-671.

### 3. Tehnici de stimulare a motivației pentru studiu (automotivarea)

Ștefanet, D., Botnari, I. (2017). „Evaluarea propriului potențial în adolescență prin prisma autocunoașterii și autoeficacității”. În *Didactica Pro...: Revistă de teorie și practică educațională*, nr. 5-6 (105 – 106), pp. 70-73. Chișinău.

<https://edict.ro/motivatia-scolara-tipuri-si-modalitati-de-stimulare/>

<https://www.personalitatealfa.com/blog/teste-de-psihologie-si-personalitate-afla-ti-gradul-de-auto-motivatie/>



## 4.

# Strategii de gândire critică și creativă

HORAȚIU CATALANO, DENISA MOLDOVAN

### 4.1. Gândirea critică și creativă – delimitări conceptuale

Din punct de vedere etimologic, termenul critic provine din limba greacă veche, *kritikos* (κριτικός) însemnând „judecată care desparte în două” și „κρίνω” (*krínō*) având înțelesul de „a discerne, a judeca”. Cu alte cuvinte, putem deduce din start că gândirea critică este cea care decide valoarea de adevărat sau fals a cunoștințelor. Se pare că Socrate este părintele spiritual al gândirii critice, astfel că poate fi numit „inventatorul acesteia” (Pătroc, 2016).

Întrucât are o istorie îndelungată, definițiile atribuite de către teoreticienii și practicienii gândirii critice nu au ajuns la un consens. Există multiple definiții ale acesteia, putem spune că la fel de multe, precum cercetătorii care încearcă să clarifice conceptul în sine. Cu toate acestea, efortul continuu de a explica conceptul de gândire critică este întreprins în direcția validării utilizării acestuia în activitatea didactică dintr-o triplă abordare conceptuală: filosofică, psihologică și pedagogică (Sheng, 2017).

În opinia lui E. R. Lai (2011), perspectiva filosofică de definire a conceptului se concentrează pe crearea unui profil ideal ipotetic al gânditorului critic, ale cărui caracteristici se circumscriu regulilor formale ale logicii, în sensul unei gândiri îndreptate spre un scop care vizează formarea unor judecăți de valoare.

Abordarea gândirii critice din perspectiva psihologiei cognitive contrastează oarecum, cu cea filosofică, în sensul în care psihologii, mai ales cei behavioriști, nu pun în prim plan standardele ideale ale unui gânditor critic, ci tipurile de comportamente și abilități concrete pe care le poate



executa un individ care are gândire critică și care cresc considerabil probabilitatea obținerii unui rezultat dezirabil.

Procesele mentale de analiză și evaluare a informațiilor, a abordărilor, a faptelor sunt asociate gândirii critice, după cum evidențiază diferite viziuni avansate de publicații de specialitate din domeniul psihologiei asupra conceptului de gândire critică, „*a form of directed, problem-focused thinking in which the individual tests ideas or possible solutions for errors or drawbacks. It is essential to such activities as examining the validity of a hypothesis or interpreting the meaning of research results*” (APA Dictionary of Psychology, 2022).

În privința definirii gândirii critice, din perspectivă pedagogică, Sternberg (1986) este de părere că aceasta, comparativ cu cea filosofică și cea psihologică, are avantajul multiplelor experiențe și observații desfășurate cu elevii în sălile de clasă, adică are o doză în plus de pragmatism. În acest sens, cel mai cunoscut exemplu este cel al Taxonomiei lui Bloom, în care modelul ierarhic, care include șase trepte, de la cunoaștere până la evaluare, include ultimele trei trepte care se centrează pe gândirea critică în mod explicit: analiza, sinteza și evaluarea. Cele trei abordări converg spre o concluzie comună, astfel că premisa de bază a prezenței gândirii critice o reprezintă cunoștințele. Cu toate că gândirea critică transcende granițele unei discipline, formarea ei presupune stăpânirea conținuturilor, a conceptelor, principiilor sau normele proprii unui domeniu științific. Pe baza lor se construiesc abilitățile de gândire critică concretizate în: formularea logică a argumentelor și a afirmațiilor, realizarea unor inferențe pe baza raționamentelor inductive și deductive, emiterea unor judecăți de valoare, rezolvarea de probleme sau luarea unor decizii dezirabile. Cei mai mulți cercetători ai domeniului gândirii critice sunt de părere că abilitățile acesteia, chiar dacă au fost formate în limitele unui domeniu epistemologic, pot fi transferate și utilizate în cadrul altor discipline științifice, cu condiția facilitării acestei posibilități de către profesori (Lai, 2011).

Există și opinii care se distanțează ușor de cea prezentată mai sus, astfel D. T. Willingham (2007), susține că este mai ușor să înveți să gândești critic într-un domeniu științific dat, decât într-unul mai general. În acest sens, autorul afirmă că elevii pot excela în privința abilităților de gândire critică

într-un domeniu, dar nu sunt capabili de a transfera aceste abilități în cadrul altei discipline, în schimb acestea pot fi utilizate în contextul vieții cotidiene.

Pentru a surprinde elemente definitorii și a atrage atenția asupra gradului sporit de complexitate pe care îl comportă și conceptul de gândire creativă, valorificăm o perspectivă comprehensivă avansată de specialiști în domeniul psihologiei, respectiv *creative thinking* se referă la „*the mental processes leading to a new invention, solution, or synthesis in any area. A creative solution may use pre-existing elements (e.g., objects, ideas) but creates a new relationship between them. Products of creative thinking include, for example, new machines, social ideas, scientific theories, and artistic works.*” (APA Dictionary of Psychology, 2022).

De-a lungul timpului au existat diferite inițiative care au avut drept scop promovarea gândirii critice și creative în procesul de învățământ. În opinia lui A. Fisher (2001), fondatorul mișcării moderne de promovare a gândirii critice este considerat John Dewey. Acesta definește gândirea critică ca un tip de gândire reflexivă care presupune o analiză activă, persistentă și atentă construită pe baza unor credințe ce au la bază motivații temeinice.

O a doua inițiativă este realizată în cadrul Institutul pentru Promovarea Filosofiei Copilului (Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University, New Jersey), unde, în anul 1976, Matthew Lipman și colegii săi, influențați de ideile pedagogice despre curriculum și învățare ale lui John Dewey, au organizat ateliere de cinci până la șapte zile pentru a pregăti profesori de filosofie care să stimuleze gândirea critică și creativă în activitatea de predare, iar ca punct de plecare le recomanda identificarea unor cărți și povești cunoscute, abordate prin intermediul unor tehnici conversaționale care să stimuleze gândirea critică (<https://www-montclair-edu.translate.googleusercontent.com/iaipc/iaipc-timeline>).

Cel de-al treilea demers de considerare a gândirii critice și creative, îi aparține filosofului Gareth Matthews (1988) de la Universitatea din Massachusetts. Acesta a utilizat o metodă didactică prin care oferea începutul unei povești, provocatoare din punct de vedere filosofic, mai apoi folosea întrebări adecvate adresate elevilor și surprindea cu suplețe relațiile dintre calitatea întrebărilor, calitatea gândirii și calitatea răspunsurilor elevilor. Cele din urmă, împreună cu comentariile aferente, erau înregistrate,

ca mai apoi, în următoarea sesiune de curs, când povestea era reluată, să fie inițiate discuții suplimentare, iar pe baza acestora se asumau, de către elevi roluri ale unor personaje reale sau fictive.

În învățământul românesc, programele care au vizat dezvoltarea gândirii critice a elevilor au fost promovate prin intermediul Proiectului RWTC (Reading and Writing for Critical Thinking) în 1997, finanțat de Open Society Institute. În cadrul acestui proiect s-au format cadre didactice care urmau să folosească în activitatea educațională strategii de dezvoltare a gândirii critice. Proiectul *Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice* promovează un cadru de predare-învățare care poate fi aplicat sistematic la diferite clase și materii în care elevii pot reconstrui cunoștințele dobândite într-o fază inițială, adăugându-le acestora noi informații, astfel ei pot să se implice în mod activ în învățare și să reflecteze la felul cum ceea ce au învățat nou le modifică înțelegerea (Steele, Meredith & Temple, 1998).

Conform D. Sălăvăstru (2007, pp. 42-44), definițiile date gândirii critice sunt diverse și, uneori, destul de vagi, iar pentru o conceptualizare deplină a sintagmei și pentru a integra gândirea critică în programele de studiu este nevoie de definiții operaționale, descriptive, traduse în capacități, abilități, atitudini care se pot exercita în cadrul diferitelor activități didactice.

A gândi critic înseamnă a evalua continuu plauzibilitatea și relevanța datelor disponibile, a fi curios, a pune întrebări, a căuta răspunsuri, a găsi alternative la atitudini deja fixate, a adopta o poziție pe baza unei întemeieri argumentate și a analiza logic argumentele celorlalți. Uneori, la nivelul simțului comun, a gândi critic a căpătat conotații negative, fiind asociat cu „a fi cârcotaș”, „a demola” ideile altora doar pentru impunerea propriilor idei, a fi mereu împotriva cu scopul de a ieși în evidență. Evident că nu acesta este sensul sintagmei „gândire critică”. Critica de dragul criticii, distructivă, nerealistă, ține mai mult de trăsături și atitudini caracteriale negative decât de abilități superioare de raționare.

În opinia lui I. Al. Dumitru (2000), gândirea critică, văzută ca gândire de ordin superior, se focalizează pe testarea, evaluarea și alegerea unor soluții viabile la diferite probleme, pe baza formulării unor argumente raționale, solide și convingătoare. Fiind un proces complex, gândirea critică și creativă presupune achiziții de cunoștințe, iar mai apoi, formarea unor

deprinderi și operații mentale de procesare a informațiilor în mod constructivist, pe baza reflecției și a exercițiului.

Gândirea critică, în ipostaza ei de competență esențială pentru actualul context societal, este acel tip de gândire care trebuie asimilată în procesul de învățare într-o vreme în care mediul de viață actual ridică numeroase probleme, iar tehnologiile câștigă tot mai mult teren și înlocuiesc omul în mai multe profesii ce presupun activități automatizate, algoritmizate.

După I. Vaughn, gândirea critică este însă mai cuprinzătoare decât logica, întrucât nu presupune doar logica, ci și adevărul sau falsitatea enunțurilor, evaluarea argumentelor și a dovezilor, folosirea analizei și a investigației (2005).

Gândirea critică se poate manifesta și în „atitudinea față de limbaj ca vehicul al argumentării și al comunicării umane în general. De partea argumentatorului, această atitudine constă în preocuparea pentru o formulare clară și accesibilă a tezei și a argumentelor, pentru evitarea echivocurilor în exprimare. De partea auditoriului, constă în străduința de a recepta corect formulările folosite de argumentator, de a nu le răstălmăci prin neglijență sau voit, dar și în vigilența față de eventualele sofisme sau paralogisme legate de limbaj” (Stoianovici, 2005, p. 136).

Conform lui V. Flueraș (2003), gândirea critică presupune utilizarea acelor strategii cognitive îndreptate spre un scop, raționale și bine ghidate care sporesc probabilitatea unui rezultat dezirabil. Ea include abilitatea de a genera întrebări, de a construi, de a susține și de a recunoaște structura argumentelor, de a defini și analiza soluții pentru o serie de probleme, de a sorta, organiza și clasifica date semnificative și de a formula concluzii raționale.

M. Zlate (1999) sugerează că între gândirea critică și cea creatoare există sensibile diferențe, în sensul în care prima este activă, iar cea de-a doua are „urme” de pasivitate, deoarece există în componența ei și demersuri de elaborare cognitivă de care subiectul nu este mereu conștient. Cu toate acestea, cele două tipuri de gândire se presupun una pe cealaltă, întrucât funcționează foarte bine doar în pereche. În consecință, în structura gândirii critice se regăsesc regulile logicii care asigură obținerea unor rezultate

predictibile, iar gândirea creatoare funcționează după reguli nonlogice, drept urmare produsele obținute de aceasta nu sunt întotdeauna predictibile.

Toate principiile pe care se fundamentează gândirea critică sunt conform paradigmei constructiviste și se regăsesc în teza privind rolul activ al subiectului în cunoaștere a lui Jean Piaget, reprezentant de seamă al constructivismului, care încearcă să dea sens experiențelor noi prin experimentare, astfel că acest gen de construcție a cunoștințelor derivă din explorarea activă a obiectelor și a ideilor pe care o realizează studentul prin efort propriu (Sălăvăstru, 2007).

În opinia lui D. Pătroc (2016), un individ care utilizează gândirea critică în diferite contexte trebuie :

- să posede un sistem bine articulat de cunoștințe utile, pe fundamentul cărora se clădesc convingerile, credințele și valorile care dau sens vieții;
- să dețină idei și opinii proprii, dar să accepte evaluarea critică a acestora de către ceilalți;
- să supună propriile idei și ale celorlalți unui scepticism de tip critic-constructiv;
- să manifeste respect, flexibilitate și toleranță față de ideile celorlalți, acceptându-le sau respingându-le cu argumente și cu decență;
- să participe în mod colaborativ și activ la rezolvarea unor probleme prin evaluarea, testarea și negocierea mai multor soluții posibile;
- să dea dovadă de eficiență, creativitate, inovație, pragmatism și realism;
- să posede abilități cognitive esențiale precum: observația, interpretarea, analiza, inferența, evaluarea, claritatea, credibilitatea, acuratețea, precizia etc.;
- să recunoască problemele să găsească înțelesurile adecvate ale problemelor respective;
- să înțeleagă importanța prioritizării și a ordinii în rezolvarea problemelor;
- să gestioneze cu raționalitate informațiile semnificative pentru activitatea pe care o desfășoară;
- să utilizeze un limbaj clar, coerent și expresiv în expunerea opiniilor;
- să interpreteze datele prin recunoașterea dovezilor pertinente;

- să formuleze concluzii corecte bazate pe judecăți precise și corecte despre lucruri și calități specifice vieții de zi cu zi.

În concluzie, aderăm la opinia lui L. Vaughn (2005), conform căreia gândirea critică este sistematică, ne conduce la cunoaștere, înțelegere și perfecționare, deoarece presupune metode distincte. De asemenea, implică evaluarea, întrucât este folosită pentru a verifica opiniile existente, proprii sau ale celorlalți, dar și pentru a le proiecta pe cele noi. Mai mult, ea operează conform logicii raționale, astfel că opiniile sunt judecate din perspectiva felului în care ele sunt bine justificate de temeiuri, deși în realitate este mai extinsă decât logica, întrucât ea implică pe lângă aceasta adevărul sau falsitatea enunțurilor, evaluarea argumentelor și a probelor, dar și folosirea analizei și a investigației.

#### **4.2. Gândirea critică și creativă în contextul învățământului universitar**

Au existat inițiative privind promovarea strategiilor specifice gândirii critice și creative, bazate pe scrierea argumentativă și în învățământul superior. Premisa de la care s-a pornit era circumscrisă ideii conform căreia, curiozitatea tinerilor este o caracteristică cu care ființa umană este înzestrată, iar aceasta implică capacitatea de a adresa întrebări temeinice și de a formula idei creative. Prin urmare, gândirea critică este un produs al instruirii teoretico-practice.

Într-un studiu axat pe modul în care studenții și profesorii percep necesitatea dezvoltării gândirii critice în mediul universitar, regăsim că aceasta este considerată ca fiind esențială în activitatea de predare și învățare, dar nu este percepută în mod clar, nici de către profesori, nici de studenți. Mai mult, există dovezi clare că profesorii și studenții aderă la necesitatea utilizării strategiilor specifice de dezvoltare a gândirii critice, dar au percepții diferite în privința acesteia (Lloyd & Bahr, 2010).

Potrivit altor studii, atunci când angajatorilor li s-a cerut să evalueze nevoia de gândire critică din perspectiva noilor angajați, aceștia au poziționat-o cu prioritate ca fiind cea mai dezirabilă competență pentru pregătirea viitoarei cariere. În era inteligenței artificiale, cele mai solicitate competențe și calitățile personale sunt inteligența emoțională, munca în

echipă, competențele intra și interpersonale și gândirea critică. Din acest motiv, universitățile trebuie să facă tot posibilul pentru a include în programele și cursurile aferente, strategii de dezvoltare a gândirii critice (Bezanilla et al., 2019).

A gândi critic este un proces care se desfășoară în timp, iar în cadrul acestui demers, profesorii trebuie să fie conștienți de necesitatea unei transformări pentru a-și adapta strategiile de predare, uneori rutiniere, astfel încât să permită și să accepte dezvoltarea gândirii critice a studenților. În mod concret, cursurile și seminarele ar trebui proiectate inițial, astfel încât să se facă apel la strategiile specifice de dezvoltare a gândirii criticii și creative, fundamentate pe principiile învățării active de tip constructivist. Arhitectura didactică a situațiilor de învățare trebuie să vizeze activități ancorate în realitatea pe care o trăiesc studenții, să promoveze cooperarea și colaborarea, dar și schimbul de idei. Prin urmare, studenții pot deveni conștienți de limitele cunoașterii lor și pot avea curajul intelectual de a-și înfrunta propriile prejudecăți și de a înlătura ignoranța.

În conformitate cu punctele de vedere expuse anterior, gândirea critică poate fi integrată în practica didactică în diferite modalități. Astfel, poate fi propus un curs dedicat exclusiv acesteia, fie opțional, fie facultativ, prin care studenții să fie inițiați în „culisele” gândirii creative și critice. De asemenea, se pot alocă teme care să trateze strategiile de dezvoltare a gândirii critice în cadrul unor cursuri consacrate. Acest demers ar presupune o abordare inovativă a tematicilor clasice printr-o abordare mixtă, pe de o parte folosirea în predare a strategiilor didactice tradiționale, iar pe de altă parte integrarea celor specifice dezvoltării gândirii critice printre cele clasice.

Formarea și antrenarea unei atitudini critice în sens productiv la nivel academic, în rândul studenților în mod particular, reclamă dezvoltarea unui set de abilități pe care aceștia să le aplice constant în demersurile de analiză a informațiilor și ideilor științifice, precum și în cele de formulare a unor argumente solide și raționamente logice.

Analizând particularitățile gândirii critice și conștientizând eforturile pe termen lung pe care le presupune dezvoltarea acesteia, întărim ideea potrivit căreia „Gândirea critică presupune mai mult decât o logică formală. Include interpretarea a ceea ce s-a vrut a fi transmis, înțelegerea contextului,

cercetarea atentă a valorilor ascunse și a sentimentelor, judecarea limpede a motivelor, detectarea subiectivității și prezentarea unor concluzii concise în cele mai potrivite forme. Toate acestea necesită exercițiu și pregătire” (Robinson, 2015, p. 199).

Studentii demonstrează abilități de gândire critică optim dezvoltate în situațiile în care:

- privesc cu o atitudine critică elementele de conținut și formulează întrebări despre valoarea lor;
- obișnuiesc să formuleze întrebări și autoîntrebări pentru a căuta răspunsuri, explicații, aspecte cauzale și a descoperi corespondențe, implicații, variante alternative etc.;
- evaluează constant gradul de corectitudine și relevanță a informațiilor cu care intră în contact, a datelor, a ideilor, a argumentelor și dovezilor;
- reușesc să treacă diferite date și fapte prin procese de reconsiderare, resemnificare și reconfigurare;
- supun unor analize clare, obiective, multinivelare atât opiniile și pozițiile personale cu privire la o problemă supusă atenției, cât și pe cele ale altora;
- își argumentează în mod logic, rațional și convingător opiniile, recurgând la raționamente de diferite tipuri și la formularea unor judecăți de valoare bazate pe principii solide;
- aplică tehnici de lectură critică, manifestând preocupare pentru extragerea sensurilor, construirea și deconstruirea de argumente;
- adoptă o atitudine cognitivă activă, arătând deschidere spre exerciții de reflecție, atât personale, cât și colective;
- propun ipoteze pe care le supun testării, implicându-se activ și responsabil în demersuri de investigare, documentare, căutare de date relevante și interpretare;
- realizează fără dificultăți majore treceri de la abordări holistice la abordări fragmentare și invers în contextul analizei și interpretării unor subiecte studiate (fapte, evenimente);
- exprimă o preferință vizibilă pentru gândirea de tip divergent, lateral, multireferențial;
- au capacitatea de a discerne logic și rațional;



- sunt capabili să adopte și alte puncte de vedere decât cele personale cu scopul de a fi imparțiali și a judeca cât mai obiectiv o anumită situație.

În parcursul academic individual, fiecare student poate investi în dezvoltarea propriei gândiri creative prin formarea anumitor abilități creative, raportându-se la indicatori specifici, precum: curiozitatea, puterea de concentrare, adaptabilitatea, puterea de muncă, independența, capacitatea de a risca sau atractivitatea față de complex și necunoscut. Dat fiind faptul că „La fel cum există diverse tipuri de inteligență, există și tipuri specifice de creativitate (creativitate tehnică, creativitate artistică, creativitate științifică)” (Mih, 2018, p. 153), studenții își pot manifesta abilitățile creative în domenii diverse, fiind încurajați pe această cale să-și descopere și să-și exploreze potențialul creator.

Există o serie de atitudini pe care studenții le pot manifesta pentru a-și susține performanțele creative, și anume: autocontrolul, autodeterminarea, efortul susținut în realizarea unor sarcini și, desigur, perseverența.

Considerăm a fi oportune pentru studenți, pe de o parte, cunoașterea generală a caracteristicilor cognitive ale unei persoane, necesare pentru a manifesta un comportament creativ, iar pe de altă parte, înțelegerea reprezentărilor, mecanismelor și proceselor cognitive care sunt asumate ca elemente de bază ale gândirii creative.

Valorificând abordările cognitive ale creativității avansate de literatura de specialitate, accentuăm faptul că „O condiție necesară (dar nu și suficientă a creativității) o reprezintă volumul de cunoștințe specifice unui anumit domeniu. Însă, alături de baza de cunoștințe, sunt necesare abilitățile de reformulare sau de redefinire ale unei probleme. Acest lucru este echivalent cu a vedea lucrurile dintr-o nouă perspectivă.” (Mih, 2018, p. 154). Prin urmare, dezvoltarea gândirii creative reclamă flexibilitate cognitivă pentru combinarea și reorganizarea unui volum semnificativ de cunoștințe.

Pentru ca studenții să practice o învățare creativă va fi necesar să-și formeze o bază de cunoștințe și anumite abilități de gândire creativă. Este recomandabil ca studenții să-și caute și să-și stimuleze motivația intrinsecă, precum și să adopte atitudini favorabile dezvoltării propriei gândiri creative,

respectiv curiozitatea, comportamentul de căutare, dinamismul, receptivitatea la nou, empatie (Neacșu, 2019, apud Glava & Glava, 2020).

Complementar ideilor enunțate anterior, prezentăm și alte variante acționale dintre care studenții pot alege pentru a-și contura strategii proprii de dezvoltare a gândirii creative:

- acceptarea erorilor pe care le recunosc ca parte a procesului creativ;
- manifestarea curiozității, a explorării, a experimentării, a punerii de întrebări, a testării de ipoteze și a dezvoltării disponibilităților creative personale;
- vizualizarea și explorarea problemelor/dilemelor/confuziilor cu care se confruntă;
- modificarea în sens ameliorativ a unor proceduri de lucru deja învățate;
- ascultarea opiniilor/argumentelor celorlalți și angajarea conștientă și responsabilă în construirea și susținerea pertinentă a unor argumente proprii;
- definirea și redefinirea (ca acțiune de autoreglare constantă) scopurilor personale și academice;
- manifestarea unei atitudini deschise în fața oportunităților de cooperare colegială sau în echipe formate de studenți, profesori și/sau alți specialiști;
- conștientizarea și autoaprecierea exprimării unor idei noi/originaline sau a unor acțiuni creative proprii;
- practicarea unui stil de gândire divergent și acceptarea unor soluții alternative pentru rezolvarea de probleme;
- acceptarea provocărilor intelectuale care apar sub forma unor idei aparent incongruente;
- abordarea unor idei/situații controversate/sensibile care să-i provoace să delimiteze posibilele dificultăți/probleme și să avanseze soluții pentru acestea;
- consemnarea periodică a ideilor proprii (în forme brute sau rafinate) în anumite jurnale de reflecție, caiete de notițe etc.;

- asumarea riscului de a oferi răspunsuri inedite;
- tolerarea unor răspunsuri neașteptate din partea celorlalți;
- imaginarea unor puncte de vedere diferite de cele personale;
- explorarea mediului și interogarea unor fapte cunoscute sau a unor asumptii;
- generarea unor ipoteze și scenarii multiple;
- antrenarea gândirii despre procesul gândirii.

Ca o continuare firească a listei precedente, atragem atenția asupra necesității conștientizării metacognitive, conceptul de metacogniție însemnând „să te gândești la propria gândire sau cunoaștere și la modul în care ai ajuns să cunoști un subiect” (Albulescu, 2020). Nu întâmplător abordăm această noțiune, ci datorită faptului că aceasta reprezintă „o formă de introspecție și joacă un rol important în învățarea profundă și în gândirea critică (Tanner, 2012, apud Albulescu, 2020, p. 62).

La nivel conceptual, strategiile metacognitive și argumentele în favoarea aplicării acestora au fost abordate și promovate în literatura de specialitate în mod recurent (Paul, 1993; Halpern, 1998), accentuându-se în esență importanța acestora asupra dezvoltării gândirii critice. În continuarea practicilor metacognitive valorificate la nivel preuniversitar, în perioada studiilor superioare studenții pot beneficia de îndrumare din partea profesorilor din perspectiva dezvoltării strategiilor metacognitive, menite să invoce la nivelul educaților acele comportamente care să le permită supravegherea și controlul propriilor procese cognitive (Ku & Ko, 2010). Având în vedere că aceste strategii se formează pe bază de exercițiu și feedback, multiple studii (Halpern, 2003; Luckey, 2003; Swartz, 2003 apud Ku & Ko, 2010) susțin faptul că studenții trebuie să fie pregătiți și evaluați pe parcursul utilizării următoarelor categorii de strategii: planificare, monitorizare, evaluare. La acestea putem adăuga și strategiile de autoreglare.

Strategiile de planificare aplicabile la nivelul studiilor superioare se bazează pe activități care vizează determinarea unor proceduri care direcționează gândirea, selectarea adecvată a unor tehnici și alocarea resurselor disponibile. Strategiile de monitorizare se referă la o conștientizare continuă a înțelegerii sarcinilor de lucru și se

operaționalizează pe fondul desfășurării unor activități de verificare a informațiilor despre acele sarcini. Beneficiile formative ale acestor abordări se reflectă în faptul că fac posibile validarea înțelegerii, alocarea atenției pentru ideile importante și identificarea ambiguităților de conținut. Strategiile de evaluare presupun examinarea și corectarea propriilor procese cognitive. Operațional, se recurge la activități de evaluare a raționamentelor, a obiectivelor asumate în activitate, a ideilor concluzive formulate, la care se adaugă firesc activitățile de revizuire și reglare. Parcurgând conștient, constant și asumat astfel de activități, studentul, sub îndrumarea profesorului, poate deveni un gânditor critic din ce în ce mai performant, adică să fie responsabil de propriile sale procese cognitive și să dețină un control asupra acestora prin intermediul strategiilor metacognitive.

Practicarea metacogniției de către studenți este esențială în pregătirea lor academică, deoarece li se deschid oportunități de reflecție asupra cunoștințelor pe care le dețin și pe care sunt nevoiți să le valorifice în anumite contexte, asupra progreselor pe care le-au înregistrat până într-un anumit punct al devenirii lor, asupra scopurilor asumate, precum și asupra dificultăților întâmpinate ori resurselor de care au nevoie. Studenții se angajează astfel în procese de reflecție și exersează un stil de gândire reflexiv, mai exact judecata reflexivă, un tip de judecată „implementat atunci când un subiect recunoaște că există controverse sau îndoieli cu privire la o problemă și este de acord să-și reconsidere poziția în lumina noilor date obținute” (Crahay & Fagnant, 2007, apud Albulescu, 2020, p. 62).

Studenții pot practica gândirea reflectivă prin metoda reflecției personale, o cale care le facilitează o cunoaștere reală, depășind simpla activitate de memorare. Alegând, în studiul individual și nu numai, o abordare reflectivă, se angajează într-un efort de „construcție deliberată a gândirii și imaginației” (Cerghit, 2006, p. 191, apud Glava & Glava, 2020, p. 369).

Raportându-ne la etapa studiilor superioare, în rândul studenților „reflecția este utilizată mai frecvent și considerată utilă în parcurgerea activităților cognitive de nivel superior (analiză, sinteză, interpretare critică și creativă a realității), în contexte de învățare centrate pe rezolvarea de probleme, în abordarea unor conținuturi complexe și nestructurate, în efortul de căutare a înțelegerii depline, de stabilire de finalități cu relevanță

personală și de monitorizare a atingerii acestora” (Chiș, 2005, apud Glava & Glava, 2020, p. 369). Transformarea ideilor, atribuirea unor semnificații personalizate conținuturilor studiate, precum și elaborarea unor răspunsuri și abordări complexe pot fi realizate de studenți prin exerciții de cunoaștere reflectivă (Korthagen, 2001, apud Glava & Glava, 2020, p. 369).

Propunem studenților și cadrelor didactice din mediul academic și o abordare social-psihologică a creativității. Profesorul îi poate stimula pe studenți să descopere influențe ale mediului/contextului academic asupra gândirii lor creative, cunoscând faptul că dinamica dintre anumiți factori de personalitate și mediu va determina o abordare mai mult sau mai puțin creativă a unei situații. Mai concret, studenții pot fi sprijiniți și ghidați astfel încât să-și identifice ariile de interes, domeniile de cunoaștere și tematicile care îi pasionează, pentru a le fi stimulată motivația intrinsecă și pentru a participa cu interes la activități educative și formative, trăind astfel sentimente de satisfacție și împlinire personală. Printr-o astfel de abordare este încurajată curiozitatea epistemologică și este intensificată creativitatea.

### 4.3. Recomandări și aplicații pentru studenți

În vederea dezvoltării gândirii critice și creative, studenții pot aplica variate metodologii de studiu individual și de redactare în context academic, metodologii bazate pe investigație și multiple tehnici de organizare grafică a informațiilor.

Din prima categorie de metode aducem în atenție *Metoda Lecturii Performante (MLP)* (Neacșu, 2006), relevantă în contextul prezentului capitol, deoarece evidențiază modele eficiente de înțelegere în profunzime a unui text științific, de orientare evaluativ-critică și creativă. Recomandăm studenților aplicarea metodică a următoarelor etape:

- 1) Pregătirea psihologică și organizatorică pentru activitatea de lecturare a conținutului științific prestabilit (e.g. capitol, subcapitol, articol științific etc.);
- 2) Căutarea și identificarea temei textului științific, urmând axa: text – temă – enunțuri structurale de bază – lansarea de întrebări-cheie;
- 3) Abordarea specifică și corectă a organizării textului, indicată de tipologia perspectivelor din care este construit acesta (perspectivă

istorică, lingvistică, filosofică, educațională, psihologică, sociologică etc.);

- 4) Evaluarea analitică a materialului științific parcurs, urmărind aspecte precum structură, părți constitutive, construcția de tipul: introducere – dezbateri – finalitate etc.;
- 5) Focalizarea atenției pe surprinderea stilului sau a modului particular de tratare a subiectului (teoretic-practic, comparativ, cantitativ-calitativ);
- 6) Cercetarea unor cauze și explicații posibile, menite să faciliteze înțelegerea conținutului științific citit (cauze: fapte – consecințe; explicații cauzale, teleologice, istorice, pedagogice, socio-economice etc.);
- 7) Identificarea punctelor de vedere, orientărilor și mesajelor exprimate explicit de autorul materialului, precum și a eventualelor mesaje ascunse ale textului;
- 8) Evaluarea critică a propriului nivel de cititor avizat, performant;
- 9) Formularea unor judecăți obiective cu privire la valoarea textului în contextul literaturii de referință.

Considerăm oportun ca studenții să aplice și *Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii (SINELG)*, grație căruia au posibilitatea să-și monitorizeze înțelegerea unui text parcurs. Aplicat metodic, acesta „contribuie la formarea și dezvoltarea abilităților de muncă intelectuală, inseparabile de instruire, implică gândirea critică” (Catalano, 2020, p. 405) a studenților și îi susține în eforturile lor de înțelegere și procesare a informațiilor. Opțiunea pentru SINELG este una pertinentă deoarece presupune operaționalizarea unei tehnici de lectură interogativ-analitică cu scopul de a realiza sensul textului parcurs, de a compara informațiile noi extrase din text cu seturile de cunoștințe dobândite anterior, precum și de a facilita restructurarea cunoștințelor într-o formă nouă, logică, mai complexă și mai comprehensivă. Activitatea individuală de studiere a unui text științific prin tehnica SINELG implică respectarea unui algoritm și aplicarea unui sistem de marcare a diferitelor secțiuni de text (în lateral) cu ajutorul unor semne convenționale. Mai concret, dependent de cunoștințele deținute și de gradul de înțelegere a informațiilor cu care intră în contact, studenții vor evidenția părțile unui text prin patru semne specifice, fiecare cu simbolistica sa particulară:

- ✓ Semnul bifat = se va așeza pe marginea textului acolo unde pasajele conțin informații care confirmă ceea ce cititorul știa, date cunoscute anterior momentului lecturii curente;
- Semnul minus = se va așeza pe marginea textului acolo unde pasajele conțin informații care infirmă/contrazic ceea ce cititorul știa, date care diferă de ceea ce cititorul cunoștea anterior momentului lecturii curente;
- + Semnul plus = se va așeza pe marginea textului acolo unde pasajele conțin informații complet noi, neașteptate, neanticipate;
- ? Semnul întrebării = se va așeza pe marginea textului acolo unde pasajele conțin informații neclare, confuze, neînțelese, date în legătură cu care cititorul are întrebări și dorește să obțină clarificări suplimentare.

Odată finalizate lectura și marcarea textului prin acest demers critic și analitic, este recomandat ca studenții să își acorde un moment de pauză pentru a reflecta asupra conținutului informațional parcurs și pentru a scana textul în funcție de poziționarea celor patru semne convenționale. Ulterior, se vor angaja într-o activitate individuală pentru gruparea informațiilor pe categorii, într-un format tabelar. Se va construi un tabel cu patru coloane, în fiecare dintre acestea fiind așezat câte un semn din cele patru cu care s-a marcat textul, pentru ca apoi să se completeze fiecare rubrică cu informații extrase din text și să se caute răspunsuri și clarificări acolo unde se impune.

✓	+	-	?

**Figura 1.** Ilustrarea formatului tabelar utilizat pentru condensarea informațiilor extrase dintr-un text parcurs prin tehnica SINELG

*Jurnalul dublu/Jurnalul cu dublă intrare* reprezintă o tehnică al cărei aport formativ este confirmat de practica educațională, drept pentru care este inclus în lista de propuneri practice. Completarea *Jurnalului cu dublă intrare* sprijină studenții în studiul individual și poate fi parte integrantă dintr-o strategie de dezvoltare a gândirii critice și creative pe care fiecare dintre ei urmărește să și-o contureze. Din perspectivă practic-acțională, se operează pe un text științific care urmează a fi studiat. Într-o primă fază se va proceda la o lectură integrală a materialului, pentru ca mai apoi să se construiască *Jurnalul cu dublă intrare*.

Fragment	Părerii, comentarii personale/Semnificații/Interpretări
Fragmentul A	Contribuția originală A
Fragmentul B	Contribuția originală B
Fragmentul C	Contribuția originală C
Fragmentul Z	Contribuția originală Z

**Figura 2.** Ilustrarea unui format tabelar aplicabil pentru completarea Jurnalului cu dublă intrare

Cititorul va împărți o foaie de scris în două părți egale, prin trasarea unei linii verticale, obținând astfel două zone pentru redactare. Se citește textul pentru a doua oară, cu atenție, și se completează rubricile obținute pe foaia de scris. În partea stângă se vor transcrie fragmente extrase din textul parcurs, iar în partea dreaptă se vor nota comentarii și interpretări personale referitoare la acel pasaj, semnificații atribuite sau sensuri extrase.

O astfel de abordare este justificată deoarece îi stimulează pe cei care învață să reflecteze asupra semnificației pe care o are pentru ei un anumit conținut informațional, le creează un context optim pentru a exprima relația dintre acea semnificație și experiența personală sau cunoștințele anterioare, îi conduce spre o înțelegere de profunzime a conținutului științific parcurs, asigurând retenția semnificațiilor temei studiate și dovedindu-și utilitatea în situațiile în care materialul de parcurs este unul amplu.



Exersarea gândirii critice presupune din partea studenților realizarea unor operații cognitive de ordin superior, precum analiză, sinteză, evaluare, susținute de exerciții de conceptualizare, comparație, reflecție și, desigur, aplicare. Știind faptul că gândirea analitică și gândirea sintetică reprezintă variante foarte valoroase de manifestare a gândirii critice, propunem spre exersare Tehnica Știu – Vreau să știu – Am învățat (*Know – Want to Know – Learned/K-W-L*). Aceasta vizează conștientizarea studenților cu privire la cunoștințele pe care le dețin sau pe care cred că le dețin în legătură cu o anumită tematică, provocându-i, totodată, să inventarieze aspectele pe care nu le cunosc și pe care ar vrea să le învețe la un moment dat. Parcursul individual în studiul unei problematice poate fi monitorizat prin completarea unui tabel cu trei rubrici, ultima dintre acestea fiind rezervată pentru consemnarea tuturor cunoștințelor noi dobândite în contextul unei situații de învățare specifice. Studenții pot recurge la aplicarea acestei modalități de lucru atunci când anterior unei activități educaționale (curs, seminar, workshop etc.) le este comunicată tema de discuție și/sau li se oferă un text/material-suport aferent subiectului ce urmează a fi abordat.

Din punct de vedere procedural, se pregătește o foaie de scris divizată pe trei coloane de dimensiuni egale. În prima coloană (Știu/„*Know*”) studenții vor scrie toate ideile pe care le au în legătură cu problematica pusă în discuție, toate informațiile relevante pe care le dețin despre subiectul avansat, parcurgând astfel o etapă de evocare a sensurilor. Apoi, vor consemna în coloana a doua (Vreau să știu/„*Want to Know*”) toate întrebările pe care ar dori să le adreseze profesorilor/formatorilor pentru a afla aspecte noi despre problematica studiată. Ca urmare a diferitelor secvențe de studiu pe text, documentări, investigații, problematizări, discuții academice, reflecții critice personale și colective, studenții vor completa a treia coloană (Am învățat/„*Learned*”), evidențiind astfel toate cunoștințele dobândite în relație cu tema abordată. De asemenea, în etapa de completare a acestei coloane se verifică măsura în care aspectele consemnate la final constituie răspunsuri la întrebările notate în a doua coloană.

**Tabelul 1.** Variantă tabelară de bază pentru aplicarea Tehnicii Știu – Vreau să știu – Am învățat („Know – Want to Know – Learned”/K-W-L)

Știu (K)	Vreau să știu (W)	Am învățat (L)

În ultimele decenii au fost avansate propuneri pentru dezvoltarea acestei tehnici și, implicit, a tabelului pentru consemnarea datelor, prin adăugarea unor repere de analiză critică și coloane suplimentare. Se poate recurge la includerea celei de-a patra coloane pentru a scrie eventuale noi întrebări apărute în urma documentării, respectiv coloana numită *Noi dezvoltări* („Further Wanderings”/W), ajungându-se astfel la formula K-W-L-W pentru versiunea modificată a tabelului.

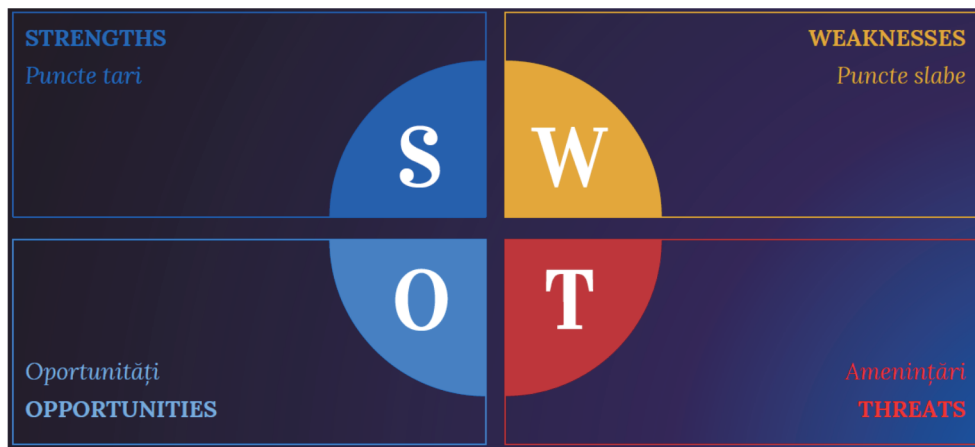
Totodată, este posibilă adăugarea celei de-a cincea coloane, destinată consemnării modalităților asumate pentru identificarea răspunsurilor la întrebările din penultima coloană. Ca atare, a cincea coloană poate fi denumită *Cum voi obține noile informații?* („How to Find Out?”/H), tabelul în varianta extinsă fiind numit K-W-L-W-H.

**Tabelul 2.** Variantă tabelară extinsă pentru aplicarea Tehnicii Știu – Vreau să știu – Am învățat – Noi dezvoltări – Cum voi obține noile informații? (Know – Want to Know – Learned – New Wanderings – How to Find Out/K-W-L-W-H)

Știu (K)	Vreau să știu (W)	Am învățat (L)	Noi dezvoltări (W)	Cum voi obține noile informații? (H)

În aplicarea metodologiilor de studiu bazate pe investigație pot fi valorificate tehnici pentru cercetarea unor subiecte din perspective multiple, fapt ce contribuie la dezvoltarea unei gândiri productive, creatoare și critice în același timp. Una dintre opțiunile operaționale agreate atât în studiul individual, cât și în activitățile colective, este reprezentată de realizarea

analizei SWOT („Strengths – Weaknesses – Opportunities – Threats”/ Puncte tari – Puncte slabe – Oportunități – Amenințări).



**Figura 3.** Reprezentare grafică orientativă pentru aplicarea analizei SWOT

Aceasta permite studierea concomitentă a caracteristicilor interne ale unui element, situație, proces, respectiv identificarea și consemnarea punctelor tari și punctelor slabe care caracterizează elementul supus analizei. Ulterior, se analizează critic influențele externe, factorii sau condițiile exterioare, considerate negative, interpretate ca pericole, amenințări, primejdii, urmând să fie antrenate abilitățile de gândire creativă pentru a le contura și pe cele considerate posibilități sau oportunități.

O altă activitate practică pe care o pot desfășura studenții pentru a-și forma și dezvolta perspective metacognitive puternice constă în construirea de *hărți conceptuale* pentru un subiect studiat (Albulescu, 2020). Gândirea critică și creativă se antrenează și prin practici de construire a organizatorilor grafici, studenții având astfel posibilitatea să genereze idei, pe măsură ce își conturează, își dezvoltă și își structurează ideile pe baza unui suport vizual. Mai concret, studenții pot vedea utilitatea acestei abordări atunci când își structurează proiecte, când extrag informații esențiale ca urmare a unui *brainstorming*, când își planifică un demers de cercetare sau când caută soluții la probleme sau situații-problemă. În fiecare dintre aceste ipostaze de lucru se va căuta valorificarea reflecției personale, studenții reținând că „nu trebuie omisă importanța reflecției exersată printr-un astfel de exercițiu grafic” (Gavrila & Nicolae, 2015, p. 10).

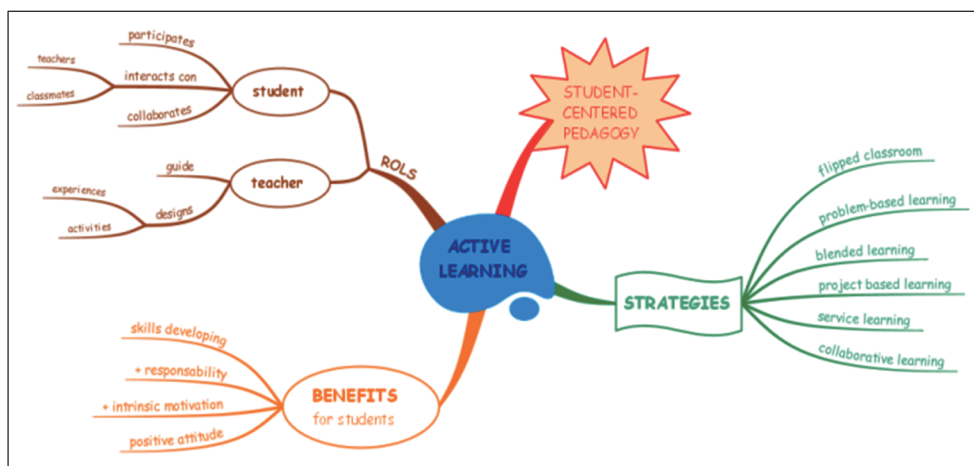
Este util de știu că harta conceptuală reprezintă un mod creativ de a studia concepte și face posibilă crearea unei perspective de ansamblu asupra unui conținut științific vast. Gruparea informațiilor după criterii logice sau semantice permite evidențierea clară a conexiunilor dintre termeni. Gândirea critică este în mod evident antrenată în procesul de realizare a hărților conceptuale, deoarece acesta implică efectuarea de operații cognitive de ordin superior precum: analize, sinteze, sistematizări, comparații, clasificări, ierarhizări, evaluări, argumentări.

Totodată, harta conceptuală are atributul valoros de a fi un organizator grafic flexibil, care lasă autorului său spațiu pentru a-și manifesta creativitatea prin: eventuale extinderi la forma inițială a hărții conceptuale, integrarea unor elemente de imagistică și simbolică relevantă (figuri, imagini, simboluri, coduri de culori etc.) ori stilul în care poate fi elaborată (stil științific, stil artistic etc.)

Redăm în continuare succesiunea fazelor și pașilor specifici de urmat de către studenți pentru a crea hărți conceptuale (Todea & Bărdășan, 2013):

- o Faza de brainstorming:
  - ne gândim la câteva idei, cuvinte, propoziții care au legătură cu subiectul pentru care vom realiza harta conceptuală;
  - le notăm pe toate, pe hârtie, în ordine aleatorie, fără a le ierarhiza.
- o Faza de organizare:
  - notăm, încă o dată, ideile din faza inițială, însă mai structurat și rezumat, sub forma unor idei sau sintagme-cheie;
  - dispersăm ideile pe o foaie de hârtie, cu spații între ele pentru a le putea citi cu ușurință;
  - apoi, le grupăm după diverse criterii, obținând astfel grupe și subgrupe de informații;
  - eliminăm informațiile care nu ne sunt de prea mare folos;
  - adăugăm aspecte pe care le-am omis sau creăm o altă grupă/subgrupă.
- o Faza de așezare în pagină:
  - ne gândim care este elementul cheie și îl așezăm, fie în partea de sus a paginii, fie la mijloc, încadrându-l într-un dreptunghi sau cerc;
  - așezăm în jurul lui (în funcție de relațiile existente cu celelalte concepte) cuvintele/sintagmele din grupurile și subgrupurile formate în faza de organizare;

- dacă există o relație simetrică/echivalentă, scriem cuvintele/sintagmele pe aceeași linie;
  - dacă expunem un caz de influență/determinare, scriem cuvintele/sintagmele unele sub altele;
  - putem folosi culori diferite pentru elementele cheie și restul componentelor pentru a observa cu ușurință legăturile dintre acestea.
- o Faza de legătură:
- continuăm faza anterioară prin fixarea relațiilor de legătură dintre elemente;
  - evidențiem conceptul cheie și relațiile pe care le are în interiorul hărții conceptuale, folosind săgețile unidirecționale sau bidirecționale.
- o Faza de finalizare:
- detaliem aspectul hărții;
  - formulăm titlul;
  - folosim litere îngroșate pentru a evidenția anumite elemente ale hărții;
  - eliminăm/corectăm eventualele greșeli;
  - propunem cuiva (care nu cunoaște subiectul) să citească harta.



**Figura 4.** Ilustrarea unei hărți conceptuale creată printr-o aplicație digitală dedicată  
(sursa: <https://www.biggerplate.com/mindmaps/fQwr2bfy/active-learning>)

R.-M. Gavrilă & M. Nicolae (2015) propun o serie de repere în funcție de care studenții pot analiza critic un organizator grafic pe care îl construiesc în vederea înțelegerii în profunzime a unui conținut studiat:

- ✓ asigurarea concordanței dintre tipologia organizatorului grafic și obiectivul urmărit pentru folosirea acestuia;
- ✓ utilizarea cu predilecție a formelor simple astfel încât perspectiva globală să nu aibă de suferit prin centrarea atenției asupra elementelor mai degrabă decorative;
- ✓ respectarea unei proporții și a unei scări pentru desene și text;
- ✓ respectarea simbolisticii spațiale cu care studenții sunt obișnuiți;
- ✓ limitarea cantității textului, echilibru între elemente grafice și cuvinte;
- ✓ alegerea unui titlu explicit și evidențierea lui;
- ✓ asigurarea coerenței între cuvinte și imagine, între tipul de caractere și tipul organizatorului grafic;
- ✓ diferențierea formelor grafice și asocierea lor cu semnificații precise;
- ✓ utilizarea, dar cu măsură, a culorilor (și respectarea semnificației culorilor, dacă este cazul).

Procesul de elaborare a hărților conceptuale și a organizatorilor grafici poate fi facilitat în mod semnificativ de utilizarea unor aplicații digitale dedicate pe care le recomandăm studenților interesați de această abordare:

- ✓ <https://miro.com/>;
- ✓ <https://www.biggerplate.com/>;
- ✓ <https://www.mindmapping.com/>;
- ✓ <https://www.mindmeister.com/>.

În procesul de transformare a unui volum de date/informații într-o diagramă grafică, studentul se va concentra pe relația dintre diferitele elemente și va studia atent semnificația fiecărui element. Ca atare, într-un astfel de demers studentul „trebuie să prioritizeze informația, identificând cele mai importante elemente care trebuie avute în vedere, precum și locul pe care îl va ocupa fiecare element în cadrul diagramei” (Gavrilă & Nicolae, 2015, pp. 9-10).

După de Bono (2006), creativitatea implică restructurarea modelelor. Autorul semnalează necesitatea evitării modelelor constrângătoare și aduce în atenție importanța gândirii laterale, ca un tip de gândire aflat în strânsă

legătură cu creativitatea și oportunitățile de dezvoltare a acesteia. Utilitatea gândirii laterale se confirmă în demersurile de rezolvare de probleme și în generarea unor idei noi, gândirea laterală fiind direct interesată de intuiție și creativitate și constituindu-se ca „o cale deliberată de a folosi informațiile în mod intuitiv și creativ” (de Bono, 2006, p. 295).

Având ca fundament teoretic ideile avansate de autorul anterior menționat, ca urmare a activității sale de cercetare în domeniul gândirii creative, propunem studenților inclusiv aplicarea (cel puțin parțială) a unei strategii de gândire care să aibă ca bază metoda celor *Șase pălării gânditoare* (de Bono, 2007). Surprindem selectiv doar câteva dintre valențele formative de care pot beneficia cei care o aplică.

Spre exemplu, adeseori se poate recurge la exerciții de reflecție sub influența *pălăriei negre*, considerată, probabil, cea mai importantă deoarece „pe ea se fundamentează gândirea critică” (de Bono, 2007, p. 81). Prin realizarea unor exerciții de reflecție prin prisma *pălăriei negre*, pe de o parte, studentul poate evidenția inclusiv erori procedurale în propria sa gândire, fiind astfel critic cu privire la abordarea personală a unor conținuturi studiate sau a unor demersuri practice întreprinse în situații de învățare particulare. Gândind, pe de altă parte, prin prisma *pălăriei galbene* își poate defini anumite oportunități de dezvoltare, urmând apoi să profite de beneficiile gândirii cu ajutorul *pălăriei verzi*, care îi va dezvălui căi noi de exploatare a acestora, respectiv variante creative de abordare. Gândirea creatoare este asociată cu *pălăria verde*, care face referire cu precădere la idei și modalități noi de a aborda situațiile cu care se confruntă individul la un moment dat. Momentele de reflecție create intenționat sub influența *pălăriei verzi* au menirea de a sprijini studentul în eforturile sale de a propune idei, concepte și percepții noi, de a genera în mod deliberat anumite idei noi, de a găsi alternative, de a căuta și accepta schimbarea, precum și de a identifica și promova abordări noi ale unor probleme/clase de probleme sau situații-problemă. Corelând cu elementele de conceptualizare din paragraful anterior, subliniem că „*pălăria verde* acoperă spectrul larg al eforturilor creatoare și nu se limitează la gândirea laterală ca atare” (de Bono, 2007, p. 127).

O practică benefică la care pot recurge studenții constă în implicarea personală activă în activități educaționale de grup în care se aplică *metoda brainstorming*, deoarece aceasta le stimulează spiritul critic și creativ și îi încurajează să genereze idei noi. Fiind una dintre cele mai frecvent utilizate metode de stimulare a creativității în contextul activităților cu organizare grupală, poate fi integrată armonios în strategiile de dezvoltare a gândirii critice și creative pe care și le construiește fiecare individ, respectiv fiecare colectiv care colaborează în context academic (studenți-studenți; studenți-profesori).

Relativ la procesualitatea gândirii creative, conștientizăm studenții cu privire la necesitatea parcurgerii a două etape importante: etapa generativă și etapa exploratorie. În prima etapă, cea generativă, se vor concentra pe construirea unor reprezentări mentale ale unei probleme studiate, rolul acestor reprezentări/structuri preinventive fiind acela de a facilita descoperirea creativă ulterioară. Succesiv acestei etape, studenții pot avansa spre etapa exploratorie, în care își vor activa procese mentale precum selecția, asocierea, sinteza, transformarea, transferul analogic sau categorizarea, toate acestea contribuind la generarea de idei creative.

Antrenarea și evaluarea abilităților de gândire critică și creativă sunt posibile și prin valorificarea unor resurse educaționale deschise și instrumente de evaluare disponibile online. În consecință, la nivel individual, fiecare student are oportunitatea de a interveni independent în optimizarea propriilor strategii de dezvoltare a gândirii critice și creative prin integrarea unor tutoriale de pregătire și teste precum cele disponibile la:

- <https://www.assessmentday.com/>;
- <https://www.assessmentday.com/watson-glaser-critical-thinking.htm>;
- <https://www.youtube.com/watch?v=RyqFD5OAJ40> – „*Critical Thinking Lecture (2020): an introduction to critical thinking*”.

În final, propunem un exercițiu de reflecție pe fondul vizionării uneia dintre cele mai cunoscute prelegeri susținute pe tema creativității, de către Sir Ken Robinson, disponibilă online la: <https://www.youtube.com/watch?v=tQzC7ubJriE> – Ken Robinson – „*Do schools kill creativity*”/ TED Talks. Ca o posibilă cale suplimentară pentru extinderea orizontului de cunoaștere pe



această problematică, a creativității elevilor, precum și a strategiilor creative în general, aplicabile în domeniul educațional, recomandăm cartea „*Școli creative: revoluția de la bază a învățământului*” (Robinson, 2015).

## Bibliografie

- Albulescu, I. (2020). *Învățarea bazată pe înțelegere. Cum îi sprijinim pe elevi să învețe recomandăm eficient*, Editura Didactica Publishing House, București.
- Bezanilla, M.J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., Galindo-Domínguez, H. (2019). „Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher’s view”. *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 33, 2019, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>.
- Bono, de E. (2006). *Gândirea laterală*, Editura Curtea Veche Publishing, București.
- Bono, de E. (2006). *Șase pălării gânditoare: metodă de gândire rapidă*, Ediția a 2-a, Editura Curtea Veche Publishing, București.
- Catalano, H. (2020). „Strategiile didactice”, în I. Albulescu, H. Catalano, (coord.), *Sinteze de pedagogie generală. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II*, Editura Didactica Publishing House, București.
- Cerchit, I. (2006). *Metode de învățământ*, ediția a IV-a, Editura Polirom, Iași.
- Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană – Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Dumitru, I. Al. (2000). *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Flueraș, V. (2003). *Paideia și gândire critică*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Gavrilă, R.-M., Nicolae, M. (2015). *ABC-ul organizatorilor grafici*, Editura Didactica Publishing House, București.
- Glava, A., Glava, C. (2020). „Predarea”, în I. Albulescu, H. Catalano, H. (coord.), *Sinteze de pedagogie generală. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II*, Editura Didactica Publishing House, București.
- Halpen, D. F. (1998). „Teaching for critical thinking: helping college students develop the skills and dispositions of a teaching critical thinking for transfer across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring”. *The American Psychologist*, Vol. 53, pp.449-455.
- Halpen, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (4th ed.), Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

- Korthagen, F.A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ.
- Ku, K. Y. L., Ho, I. T. (2010). „Metacognitive strategies that enhance critical thinking”, *Metacognition and Learning*, 5(3), pp. 251-267, <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9060-6>.
- Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*, London: Parsons Publishing.
- Lloyd, M., Bahr, N. (2010). „Thinking Critically about Critical Thinking in Higher Education”. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 4: No. 2, <https://doi.org/10.20429/ijsoitl.2010.040209>.
- Luckey, G. M. (2003). „Critical thinking in colleges and universities: A model”. In D. Fasko (Ed.), *Critical thinking and reasoning*, pp. 253-271, Cresskill: Hampton Press.
- Matthews, G. (1988). *Dialogues with children*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Mih, V. (2018). *Psihologie educațională*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
- Neacșu, I. (2006). *Învățarea academică independentă. Ghid metodologic*, disponibil la: [http://www.unibuc.ro/uploads\\_ro/36833/Invatarea\\_academica\\_independenta.pdf](http://www.unibuc.ro/uploads_ro/36833/Invatarea_academica_independenta.pdf).
- Paul, R. W. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*, Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.
- Pătroc, D. (2016). *Metode și tehnici de dezvoltare a gândirii critice pentru învățământul primar și preșcolar*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Popovici-Borzea, A. (2017), *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*, Editura Polirom, Iași.
- Robinson, K. (2015). *Școli creative: revoluția de la bază a învățământului*, Editura Publica, București.
- Sălăvăstru, D. (2007). *Gândirea critică – o abilitate cognitivă de ordin superior*, Analele științifice ale Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Psihologie, Tomul XVI.
- Sheng, W. (2017). „An Exploration into Research on Critical Thinking and Its Cultivation: An Overview”, *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 7, No. 12, pp. 1266-1280, <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0712.14>.
- Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, Ch. (1998). *Un cadru pentru dezvoltarea gândirii critice la diferite materii de studiu*, Ghidul I, Proiectul Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*, National Institute of Education, <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf>.

- Stoianovici, D. (2005). *Argumentare și gândire critică*, Editura Universității din București.
- Swartz, R. (2003), „Infusing critical and creative thinking into instruction in high school classrooms”. In D. Fasko (Ed.), *Critical thinking and reasoning*, pp. 293-310, Cresskill: Hampton Press.
- Todea, A., Bărdășan, V. (2013). *Ghid metodic interdisciplinar: Educație pentru a învăța să înveți*, Inspectoratul Școlar Județean Mureș, Inspectoratul Școlar Județean Cluj, <https://www.edums.ro/resurseeducationale/files/management/Ghid%20%20Educatie%20pentru%20a%20invata%20sa%20inveti.pdf>.
- Vaughn, I. (2005). *The Power of Critical Thinking*, Oxford University Press, New York.
- Zlate, M. (1999). *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași.
- Willingham, D. T. (2007). „Critical thinking: Why is it so hard to teach?”, *American Educator*, Vol. 31, pp. 8–19.
- \*\*\**APA Dictionary of Psychology* (2022). American Psychological Association, disponibil la: <https://dictionary.apa.org/critical-thinking>.
- \*\*\* *Dicționar Enciclopedic Român* (1966). Volum IV, Editura Politică, București.

## Webografie

- <https://www.montclair-edu.translate.goog/iapc/iapctimeline/>
- [http://www.criticalthinking.org/pages/our-concept-and-definition-of-critical thinking/411-top](http://www.criticalthinking.org/pages/our-concept-and-definition-of-critical-thinking/411-top).
- <https://www.thebalancecareers.com/creative-thinking-definition-with-examples-2063744>.

## 5.

### Strategii de învățare eficientă

DANA JUCAN, ALEXANDRA OLTEAN

#### 5.1. Învățarea eficientă – delimitări conceptuale

Procesul complex al învățării vizează în special dimensiunea intelectuală a procesului educațional. Aceasta, la rândul său, implică formarea și dezvoltarea tuturor capacităților intelectuale ale individului și contribuie la pregătirea generală și fundamentală a acestuia, deoarece achizițiile realizate acum se constituie ca baze, adevărate ancoră cu care se vor conexa achizițiile ulterioare, indiferent de natura acestora. Desigur că această dimensiune a personalității este vizată și realizată în principal în școală, prin procesul de învățare. Educația intelectuală determină formarea de structuri cognitive și structuri operaționale (dimensiunea formativă), precum și achiziționarea unei cantități importante de informații (dimensiunea informativă). Vorbim așadar de cele două finalități ale educației intelectuale: dezvoltarea potențialului cognitiv al individului (gândire, limbaj, inteligență, memorie etc.), dar și dezvoltarea comportamentului intelectual și facem referire aici la strategiile de procesare eficientă a informației. Cele două obiective fundamentale determină un set de obiective specifice (Stan, 2001, p. 113): „cultivarea și exersarea capacităților cognitive generale, cunoașterea, înțelegerea și utilizarea adecvată a terminologiei științifice, dezvoltarea capacității de înțelegere și rezolvare a problemelor, dezvoltarea creativității și autonomiei cognitive a subiectului uman, dezvoltarea motivației pentru învățare, a curiozității și a dorinței de cunoaștere, *cultivarea și dezvoltarea unui stil de muncă intelectuală adecvat fiecărui individ, formarea și dezvoltarea diverselor abilități specifice*

*activității intelectuale (abilitatea de a face un rezumat, de a analiza un material, de a realiza o sinteză etc.)”.*

Cunoașterea, dar mai ales utilizarea în mod eficient a metodelor și tehnicilor de activitate intelectuală, constituie premisa care asigură individului o mai bună adaptare la transformările care au loc în societatea contemporană, ținând cont de multitudinea de informații care ne asaltează. Este evident că, în acest context, misiunea școlii, dar mai ales a universităților, este prin excelență aceea de a asigura componenta intelectuală (și nu numai) a personalității indivizilor. Structura acesteia include tocmai *activitatea intelectuală*, adică anumite tehnici, indispensabile desfășurării ei. Deprinderea cu aceste tehnici presupune a învăța cum anume să înveți. „A învăța cum să înveți” nu este numai o problemă de tehnică, de formare a unor deprinderi de asimilare și organizare a cunoștințelor este și o chestiune de tensiune internă, de organizare a preocupărilor, de canalizare a acestora spre domeniul de interes pentru fiecare individ. În acest context ne referim la cunoașterea modalităților în care cunoștințele declarative (conceptuale) și procedurale pot fi utilizate în vederea rezolvării eficiente a diferitelor sarcini (Glava & Glava, 2020). De altfel, competența de a învăța să înveți, inclusă în Recomandarea Consiliului Europei din 22 mai 2018, se află pe lista competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Jurnalul oficial al Uniunii Europene, 2018).

DEX-ul are următoarele definiții pentru conceptele abordate: *tehnicele* sunt un ansamblu de procedee și deprinderi folosite într-un domeniu de activitate, în cazul nostru cel intelectual. *Metodele* sunt procedee sau ansamblu de procedee folosite în realizarea unui scop. *Munca intelectuală* este activitatea care aparține intelectului, minții, muncă orientată spre un anumit scop. Deci putem aprecia că *metodele și tehnicile de muncă intelectuală sunt un ansamblu de procedee folosite în activitatea intelectuală*. Facem precizarea că, deși sinonime, sintagmele „muncă intelectuală” și „activitate intelectuală”, în cadrul parcursului nostru vom prefera, mai degrabă, sintagma „activitate intelectuală”, întrucât termenul „muncă” în acest context pare ușor perimat.

Dintre definițiile întâlnite în literatura de specialitate reținem că „munca intelectuală este un ansamblu de prescripții privind igiena, organizarea și metodologia muncii intelectuale, elaborat în scopul reducerii

efortului și al măririi randamentului acestei munci” (Mureșan, 1990, p.37). Prescripțiile sunt reguli care se pot aplica în cazul organizării și al metodologiei activității intelectuale, însă considerăm că activitatea intelectuală *este o activitate deosebit de complexă, care presupune etape, operații și care nu se poate reduce la aspectele menționate în definiție.*

O altă definiție menționează că „tehnica muncii intelectuale cuprinde gândirea cu întreaga ei bogăție cognitivă, afectivă și motivațională, rațiunea ca o restricție în libertatea nemărginită a gândirii și intelectul cu puterea lui calculatorie și logică” (Mureșan, 1990, p.52). Reținem abordarea estetică a definiției precum și apariția cuvintelor cheie: gândire, rațiune, intelect.

Cea de-a treia definiție identificată specifică faptul că „munca intelectuală presupune anumite tehnici instrumental-acționale indispensabile desfășurării ei cu un randament ridicat” (Nicola, 2003, p. 132). Apreciem în definiția lui I. Nicola faptul că accentul cade, în activitatea intelectuală, pe tehnicile instrumental-acționale văzute ca posibilități de a acționa în vederea creșterii eficienței acesteia.

Ultima definiție extrasă în acest context precizează că „munca intelectuală este activitatea de producție, creație sau menținere a laturilor care țin de domeniul intelectual sau de cunoaștere: cultura, știința, educația etc., (Bernat, 2003, p.133). Reținem din definiție faptul că activitatea intelectuală este o activitate care presupune efort cognitiv și determină dezvoltarea imaginației și a creativității.

Definiția cu care vom opera în demersul nostru este următoarea: *tehnicele de activitate intelectuală sunt instrumentele cu ajutorul cărora acumulăm și procesăm informațiile parvenite din diverse domenii ale cunoașterii. Activitatea intelectuală presupune însă nu numai asimilarea acestor informații, ci și conexarea lor cu cele asimilate anterior și transferul acestora spre alte domenii, presupune remanieri intelectuale și investiții cognitive complexe. Ca atare, considerăm că suntem îndreptățiți să vorbim mai degrabă despre strategii de activitate intelectuală.*

Însușirea tehnicilor de activitate intelectuală nu se reduce la simpla memorare a unor reguli de acțiune intelectuală și practică (cele două aspecte fiind corelate). Activitatea intelectuală presupune anumite operații desfășurate sistematic, succesiv, adică necesită formarea unor deprinderi. Menționăm faptul că aceste deprinderi de activitate intelectuală trebuie să

fie formate cât mai devreme începând chiar cu ciclul curricular al achizițiilor fundamentale sau cu ciclul curricular de dezvoltare.

Pledăm pentru însușirea unor *strategii* validate științific, de timpuriu și pentru că odată însușite, ele devin productive pentru dezvoltarea ulterioară a individului.

Exersarea strategiilor de activitate intelectuală conduce la conturarea *stilului personal/individual de activitate intelectuală*.

Analizând multitudinea strategiilor de activitate intelectuală și încercând să le aplicăm în cadrul activității didactice, răspundem finalităților unui învățământ formativ, care să pregătească individul pentru o lume care-și va accentua permanent ritmul schimbărilor. Astfel, restructurarea constantă, la nivel calitativ și cantitativ, a repertoriului persoanei va fi absolut necesară, fiind solicitată aplicarea acestor strategii chiar și dincolo de cadrul școlar, pe parcursul întregii vieți (Glava & Glava, 2020).

Vom încerca în cele ce urmează o scurtă incursiune în literatura de specialitate (Mureșan, 1990, Jinga & Negreț, 1994, Linksman, 1996, Nicola, 2003) literatură care ne oferă o gamă largă de taxonomii ale „tehnicilor de muncă intelectuală”, după destinația lor: adică de informare, de observare, de cercetare, de procesare și de creație; pe arii curriculare: există tehnici generale, aplicabile indiferent de genul de activitate intelectuală desfășurată și specifice, adaptate unui domeniu sau obiect de învățământ.

Este adevărat că diversitatea metodelor și tehnicilor de activitate intelectuală cuprind: tehnici euristice, tehnici algoritmice, care odată însușite pot fi perfecționate; de la tehnici specifice acțiunii de explorare nemijlocită sau de cunoaștere nemijlocită a realității, până la cele de transformare efectivă a acesteia, de implementare efectivă în componenta acțională, de la tehnici de gestionare și management al informației până la cele de transmitere sau exprimare a ideilor, de la tehnici de valorificare creatoare a informației în produse personale inedite, până la cele de evaluare și autoevaluare, de la tehnici de muncă individuală (independentă) până la tehnici de muncă interdependentă (de grup, de echipă), de la metode impuse de specificul unei educații formale la metode proprii unei educații informale (Mureșan, 1990).

Cele mai semnificative metode și tehnici de muncă intelectuală din categoria celor generale ar fi următoarele (după Nicola, 2003):

- utilizarea unor procedee speciale de învățare, în funcție de conținutul și complexitatea sarcinii precum și de particularitățile persoanei care învață;
- utilizarea unor instrumente auxiliare pentru rezolvarea sarcinilor de învățare: dicționare, enciclopedii, internet, mass-media;
- formarea priceperilor de utilizare eficientă a surselor de documentare și de întocmire pe această bază a unor planuri de idei, fișe, conspecte, rezumate, referate, eseuri, portofolii;
- familiarizarea cu specificul și cerințele tehnicii de observare și experimentare, cu priceperea de a observa și investiga fenomenele realității;
- realizarea unor corelații între cunoștințele asimilate prin intermediul diferitelor obiecte de învățământ; este vorba de corelații intradisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare;
- exersarea permanentă a strategiilor de dezvoltare a creativității în rezolvarea sarcinilor de învățare.

Considerând drept valabile unele dintre tehnicile mai sus amintite, nu putem să nu atragem atenția asupra faptului că unele dintre afirmațiile lui Nicola sunt suficient de generale pentru a funcționa ca definiții ale conceptului în discuție.

O altă taxonomie este cea elaborată de Jinga & Negreț (1994):

- formarea capacității de a-și organiza un program zilnic;
- învățarea diverselor modalități de citire;
- cunoașterea prin ciclul concret-abstract-concret;
- metodele ce sprijină procesul de învățare și autoînvățare;
- promovarea învățării prin descoperire și cercetare.

Remarcăm o lipsă de unitate în ceea ce privește terminologia pedagogică în cadrul taxonomiei anterior prezentate; tehnicile de activitate intelectuală nu sunt explicit formulate, ci au formulări aparent generale: metode, învățare, formare de capacități etc.

Jinga & Negreț (1994) consideră că tehnicile de activitate intelectuală ar trebui să vizeze: inițierea și familiarizarea celor care se educă cu folosirea



unor instrumente auxiliare pentru îmbogățirea cunoștințelor, formularea priceperii de folosire a surselor de documentare și de întocmire a unor planuri de idei, conspecte, rezumate, formarea unor procedee speciale de învățare, în funcție de conținutul și complexitatea sarcinii, familiarizarea cu specificul și cerințele tehnicii de observare, experimentare, stimularea pentru realizarea unor corelații între cunoștințele asimilate prin treceri succesive de la concret la abstract și de la abstract la concret, familiarizarea cu strategii creative în rezolvarea sarcinilor de învățare, adoptarea unui regim rațional de muncă și odihnă, educarea, dezvoltarea creativității.

Mureșan P. (1990) consideră în categoria tehnicilor de muncă intelectuală:

- ✓ tehnici de lectură, identificare și catalogare a informațiilor;
- ✓ strategii de analiză, ordonare, clasificare, combinare, interpretare și dezvoltare a informațiilor;
- ✓ analize comparative și multicriteriale ale punctelor de vedere, perspectivelor, modurilor de abordare, tipuri de organizări de informații;
- ✓ metode de cercetare, analize de limbaje alternative;
- ✓ utilizarea sistemelor interactive și a calculatoarelor etc.

și propune următoarea taxonomie:

1. Metode și tehnici de informare, documentare, prelucrare, stocare a informațiilor și cunoștințelor:

- ✓ explorarea și identificarea rapidă a surselor de informație;
- ✓ selectarea și structurarea multicriterială a informațiilor;
- ✓ tehnici de lectură simplă, selectivă sau rapidă;
- ✓ tehnici de consultare a dicționarelor, fișelor, enciclopediilor și de lucru efectiv cu acestea;
- ✓ selectarea și codificarea informațiilor;
- ✓ analiza, sinteza, structurarea și esențializarea informației în concepte, modele, structuri ipotetice, în scheme, planuri logice etc.
- ✓ utilizarea limbajelor de programare, a internetului, crearea fișelor de date și a bazelor de date electronice;

2. Metode și tehnici de cercetare (explorare, investigare), experimentare și dezvoltare a cunoașterii:

- ✓ investigația personală;
- ✓ tehnici de observare și experimentare;
- ✓ elaborarea de ipoteze;
- ✓ punerea de probleme;
- ✓ rezolvarea de probleme;
- ✓ organizarea de experimente;
- ✓ estimarea de variante și alternative;
- ✓ emiterea de predicții și ponderea de șanse;
- ✓ construcții de raționamente ipotetice și strategii de gândire probabilistică;
- ✓ tehnici de analiză, prelucrare, validare și interpretare statistică a datelor;

3. Metode, tehnici și procedee de creativitate: *brainstorming, Sinelg, Sinectica, Philips 6/6, Ciorchine, Panel, problematizarea, Știu/Vreau să știu/Am învățat, Metoda cubului, Mozaicul, Turul galeriei.*

Taxonomia elaborată de Mureșan, P. (1990) este ceva mai complexă, probabil datorită apropierii, cronologic vorbind, de actualitate, fiind adaptată astfel transformărilor care s-au petrecut între timp în știință.

Metodele și tehnicile de activitate intelectuală pot fi clasificate și astfel:

1. după conținut:
  - cu privire la igiena activității intelectuale;
  - organizarea și metodologia desfășurării ei;
2. după destinație:
  - de informare, de observare, cercetare și creație;
3. după aria de cuprindere:
  - generale, aplicate în toate genurile de activitate intelectuală și la toate obiectele;
  - specifice, adaptate unui domeniu sau unui obiect de învățământ;
4. după condițiile pedagogice:
  - implicate în activitatea elevilor la lecții;
  - metode și procedee folosite în activitățile extra didactice.

Oferim spre exemplificare, diferite metode și tehnici de activitate intelectuală:

- deprinderea de a utiliza informațiile din cursuri și manuale;
- familiarizarea și utilizarea cu succes a diverselor modalități de citire (lentă, rapidă, de aprofundare, selectivă, studiul de text etc.);
- utilizarea unor instrumente auxiliare pentru îmbogățirea cunoștințelor (dicționare, enciclopedii) și valorificarea surselor documentare prin rezumate, planuri de idei, conspecte, fișe;
- deprinderea de a asculta ce se comunică și de asemenea deprinderea de identificare a elementelor esențiale ale comunicării;
- deprinderea de a lua notițe;
- familiarizarea cu tehnica de observare și experimentare;
- formarea obișnuinței de a-și propune scopuri și a persevera în realizarea lor;
- deprinderea de a învăța constant;
- cultivarea obișnuinței de a respecta cerințele igienei activității intelectuale.

Stăpânirea unor tehnici de activitate intelectuală în paralel cu asigurarea unui substrat motivațional potrivit, conduc la aprofundarea și îmbogățirea cunoștințelor asimilate prin efort intelectual individual. Aceste procedee contribuie la realizarea dezideratului fundamental al educației moderne, acela de „a-l învăța pe cel educat cum să învețe”. Aceste metode și tehnici circumscriu unui stil al activității intelectuale, propriu fiecărui individ.

## **5.2. Învățarea eficientă în contextul învățământului universitar**

### ***5.2.1. Condiții ale învățării eficiente în contextul învățământului universitar***

Pentru a putea oferi cunoștințe în conformitate cu standardele actuale, cadrele didactice trebuie să cunoască materia în profunzime și să manifeste mobilitate intelectuală pentru a-i putea ajuta pe studenți să creeze „hărți cognitive”, să opereze conexiuni între diverse idei și să abordeze prejudecățile.

Profesorii trebuie să știe cum se structurează conexiunile interdisciplinare și cum se aplică ideile teoretice în activitățile cotidiene. Acest tip de înțelegere furnizează fundamentul cunoașterii materiei din punct de vedere pedagogic, fapt care permite furnizarea și accesibilizarea informațiilor (Shulman, 1987).

Shulman L. (1986) a introdus sintagma *cunoașterea conținutului*, care a incitat apariția unui val de articole științifice cu privire la modul în care profesorii cunosc conținutul materiei predate și la importanța acesteia pentru un proces de predare eficient. Conform cadrului teoretic construit de Shulman, profesorii trebuie să stăpânească două tipuri de cunoaștere:

- (a) a conținutului, numită și cunoașterea „profundă” a materiei („stăpânirea materiei”) și
- (b) a dezvoltării curriculare.

Cunoașterea conținuturilor cuprinde ceea ce Brunner (apud Shulman, 1992), numea „structura cunoștințelor” – ansamblul de teorii, principii, concepte care constituie o anumită disciplină. O importanță deosebită o are cunoașterea conținutului care se referă la procesul de predare, incluzând cele mai utile modalități de reprezentare și transmitere a conținuturilor, precum și modalitățile de a transmite cu maximă eficiență conceptele specifice unei lecții sau unui subiect. „Dacă profesorii debutanți obțin succese în cariera pedagogică, ei trebuie să se confrunte neîncetat cu probleme de conținut (cunoaștere), precum și cu elemente de pedagogie generală (sau principii generale de predare)” (Grossman, apud Ornstein, Thomas & Lasley, 2000).

#### *Capacitatea de a înțelege informațiile, cunoștințele*

A învăța pe alții înseamnă în primul rând a înțelege scopurile, structurile profunde ale materiei predate și ideile fundamentale pe care le promovează disciplina predată, precum și pe acelea cu efect în afara cadrului strict al disciplinei predate.

#### *Capacitatea de a reflecta asupra conținuturilor*

Reflecția reprezintă un proces mental care, aplicat actului învățării cunoștințelor de pedagogie, îl stimulează pe student să folosească gândirea critică în examinarea informației care i se prezintă, să îi pună la îndoială validitatea și să tragă concluzii bazate pe ideile rezultante. Acest proces continuu permite celor educați să restrângă aria soluțiilor posibile și, în cele din urmă, să tragă o concluzie. Fără reflecție, învățarea conținuturilor

didactice ajunge să fie „lipsită de reorganizarea gândirii impusă de o învățare în profunzime” (Ewell, 1997). Situațiile de studiu individual în care se produce învățarea eficientă cer timp de gândire. Studenții se gândesc la ei înșiși ca indivizi care învață, în timp ce își evaluează propriile procese de gândire folosite pentru a decide care sunt cele mai bune strategii. Ei vor putea apoi să aplice din nou această informație când se vor confrunta cu o situație de învățare viitoare, fie la o altă disciplină.

*Capacitatea de a explicita, analiza și exemplifica conținutul*

Unul dintre elementele determinante pentru învățarea eficientă este înțelegerea. John Hattie (2014) menționează rolul deosebit al înțelegerii de adâncime, care presupune capacitatea de a corela conținuturile, de a le elabora și esențializa, precum și de a realiza transferuri. Astfel este esențial ca transmiterea conținutului de învățat să se realizeze într-o manieră care să faciliteze toate acestea.

*Dezvoltarea în permanență a unui proces de reflecție personală*

Reflecția înseamnă revizuirea, reconstruirea, refacerea și analiza critică a abilităților didactice personale, urmate de sintetizarea acestor observații în vederea instituirii unor schimbări care pot îmbunătăți prestația studenților. Aceasta e ceea ce face de obicei un profesor atunci când își analizează retrospectiv activitatea – reconstruiește, reface, își reamintește evenimente, sentimente și realizări personale. Ornstein, Thomas & Lasley (2000) au argumentat că reflecția este un element important al evoluției profesionale. Toți studenții trebuie să învețe să-și observe rezultatele și să determine cauzele succesului sau ale eșecului. Prin reflecție se focalizează asupra problemelor pe care le au, își înțeleg mai bine propriul comportament didactic și își pot îmbunătăți prestația sau își pot ajuta colegii în acest sens. Prin promovarea practicilor reflexive la nivel de grup, studenții învață să-i asculte pe ceilalți, fapt care le poate facilita înțelegerea propriei activități (Ornstein, Thomas & Lasley, 2000).

*Capacitatea de a realiza conexiuni între conținuturi, de a structura și restructura informația, capacitatea de a organiza și sistematiza cunoștințele, în cadrul studiului individual.*

Prin intermediul actelor didactice, studenții dobândesc un nou tip de comprehensiune a scopurilor procesului educațional, a materiei predate, a studenților și a mecanismelor pedagogice în general (Bransford, Brown, Cocking, 2000).

*Capacitatea de a lua notițe în mod sistematic, organizat, structurat*

Organizarea internă, structurarea, sistematizarea informațiilor pe parcursul demersului cognitiv devin eficiente în momentul notării. În luarea notițelor, studentul nu reține simplu informațiile audiate, el elaborează, reflectează, transformă, structurează, dar mai ales restructurează informațiile cu caracter pedagogic. Facilităm aceste demersuri utilizând în manieră creatoare sistemul Cornell de luare a notițelor.

**5.2.2. Particularități ale învățării în mediul universitar**

Învățarea reprezintă un fenomen extrem de complex, abordat și analizat din diferite perspective științifice. În sens larg, învățarea reprezintă o achiziție (intenționată sau spontană) care conduce la dobândire de experiență și la modificarea comportamentului individual. Gagné R. M. (1985) arată că „învățarea este acea modificare a dispoziției sau capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere”. După Hilgard E.R. și Bower G. (1981), învățarea este un proces de achiziție în funcție de experiență, adică un proces grație căruia anumite activități sau conduite iau naștere ori se modifică în raport cu condițiile variabile sau repetitive ale mediului.

Definiția cu care se operează în domeniul științelor educației este următoarea: învățarea școlară este înțeleasă ca activitate intelectuală și fizică desfășurată în mod sistematic în vederea însușirii unor informații și formării de abilități necesare dezvoltării continue a personalității (Bocoș, Jucan, 2020). Învățarea presupune un dublu aspect: unul informativ, care constă în reținerea și stocarea unui conținut informațional util și unul formativ, care se referă la dezvoltarea sistemului cognitiv-operațional al individului care învață (Bocoș, Jucan, 2020). Învățarea școlară este proces de achiziție mnezică, de asimilare activă și interactivă de informații, de formare de operații intelectuale, de strategii cognitive, de abilități (priceperi și deprinderi) intelectuale și practice/motorii, de atitudini (Bocoș, Jucan, 2020).

În cadrul învățării, educatul parcurge mai multe etape/faze, ceea ce ne determină să vorbim de procesualitatea învățării:

- perceperea/receptarea materialului;
- înțelegerea materialului;

- însușirea cunoștințelor, crearea de structuri cognitive;
- fixarea în memorie;
- aplicarea;
- actualizarea cunoștințelor;
- transferul cunoștințelor.

În cadrul învățării școlare, practica educațională distinge mai multe tipuri de învățare:

- verbală, sau prin receptare este tipul de învățare care se referă la însușirea de cunoștințe, noțiuni și formarea de capacități și deprinderi intelectuale;
- senzorio-motorie constă în formarea de priceperi și deprinderi motorii: învățarea scrisului, mânuirea unor aparate etc.;
- logică este acel tip de învățare în care ceea ce individul achiziționează (informații, noțiuni, idei) se integrează în structura cognitivă a acestuia, se corelează cu ceea ce el a asimilat anterior și devine bază pentru achizițiile viitoare;
- mecanică este opusul învățării logice și presupune achiziția artificială a noțiunilor, ideilor fără comprehensiunea acestora.
- prin descoperire este tipul de învățare în care informația, cunoștințele nu sunt prezentate în forma finală, ele urmând să fie descoperite ca urmare a unor demersuri de activitate intelectuală;
- creatoare este acel tip de învățare caracterizat prin faptul că învățarea se exprimă într-un comportament finalist creator (Nicola, 2003).

În funcție de metoda folosită în achiziționarea cunoștințelor sau în formarea priceperilor și deprinderilor (Bocoș, 2013) se conturează următoarele tipuri de învățare: prin cooperare, prin problematizare, prin descoperire, cu ajutorul modelelor, bazată pe experiment, prin intermediul lucrărilor practice, bazată pe studiul de caz, pe jocuri didactice, pe jocul de rol, învățarea multimedia.

### ***5.2.3. Metode de învățare utilizate în cadrul învățământului universitar***

Există câteva metode de învățare prezente în literatura de specialitate și devenite deja bine-cunoscute în rândul studenților:

- *Metoda învățării sintetice* se aplică atunci când materialul nu are un volum prea mare și nici un grad ridicat de dificultate. Se recomandă mai întâi o lectură sintetică sau o survolare pentru familiarizarea cu materialul în care se identifică următoarele: mărimea și structura materialului, organizarea acestuia, ideea fundamentală sau ideile fundamentale, cuvintele cheie, câteva idei subordonate, stilul sau modelul de abordare și eventual, în final, chiar un plan sau o schemă. Urmează apoi lectura de profunzime, realizată într-un ritm mai lent și cu maximum de concentrare a atenției pentru a înțelege toate semnificațiile. Se realizează apoi o lectură de consemnare, evaluativă, efectuată cu creionul în mână pentru a extrage ideile principale, argumentele, ipotezele, exemplele, definițiile. Se poate realiza acum un conspect, un rezumat pentru a desprinde mai ușor esența materialului. Urmează realizarea unei repetiții pe baza schiței sau a planului, apoi o repetiție pe bază de reproducere, iar apoi recapitularea finală după câteva ore. Această metodă este utilizată cu succes de studenții secțiilor filologie, istorie, filosofie, psihologie, pedagogie etc.
- *Metoda învățării analitice, secvențiale* se aplică când materialul este voluminos și prezintă un grad ridicat de dificultate. Mai întâi se împarte materialul în unități logice, după criterii care țin de structura materialului. Se învață fiecare unitate stabilită după modelul învățării globale. În final se realizează repetări pe fragmente separate, iar apoi progresiv pe grupuri tot mai mari de fragmente. Această metodă este utilizată în sesiune de studenții secțiilor matematică, informatică, fizică, chimie, biologie etc.
- *Metoda învățării progresive cu repetări curente* reprezintă o îmbinare a primelor două metode. Se recomandă pentru învățarea pe perioade lungi de timp a materialelor de studiu de dimensiuni foarte mari, manuale, tratate etc. Studenții de la medicină, farmacie, stomatologie învață utilizând această metodă.
- *Metoda RICAR*, numele ei provine de la inițialele a cinci faze implicate în învățare: R - răsfoire generală, I - adresarea întrebărilor, C - citirea activă, A - amintirea sau rememorarea conținutului, R - recapitularea. Conform acestei metode, mai întâi se realizează o răsfoire sau o



examinare de ansamblu a materialului, apoi se adresează o serie de întrebări la care materialul ar trebui să răspundă, urmează citirea textului, amintirea punctelor esențiale, iar în final recapitularea întregului material. Această metodă poate fi utilizată de studenții de la specializări socio-umane.

- *Instruirea programată.* Esența instruirii programate (Ionescu, 2003) constă în distribuirea materialului de studiat în unități mai mici care să poată fi asimilate cu ușurință. Studentului i se dă posibilitatea de comparare a răspunsului cu răspunsul corect și astfel se asigură conexiunea inversă imediată. La baza acestei instruirii stă programul, adică un sistem de pași de informare, fixare, consolidare ce alcătuiesc un capitol sau o temă. Programul este alcătuit din informații și exerciții care asigură studentului: însușirea logică a noilor cunoștințe, dezvoltarea capacităților intelectuale de studiu individual, efectuarea cu succes a unor activități intelectuale, autoreglarea procesului de asimilare a cunoștințelor etc.
- *Metode și procedee mnemotehnice.* Aflați în situația de a memora informații care scapă memoriei logice, studenții întâmpină deseori dificultăți. Pentru a reuși să memoreze numere, cifre, date, nume, liste de termeni etc. mnemotehnica sau tehnica memorării artificiale le vine studenților în ajutor cu câteva metode: metoda grupării (termenii, lucrurile de memorat, conținuturile) se grupează după un anumit criteriu, metoda ordonării alfabetice (aranjarea în ordine alfabetică, după prima literă, a termenilor sau denumirilor), metoda numerică (gruparea lucrurilor, a termenilor după numărul lor), metoda asociațiilor (gruparea mai multor termeni, iar apoi asocierea lor cu idei cunoscute, logice). Apelul la aceste metode și procedee facilitează asimilarea conținuturilor, a listelor lungi de termeni și denumiri care în aparență nu pot fi memorate logic și sunt utilizate de studenții de la toate specializările.

Procesul de învățare are loc în diferite contexte educaționale în care este implicat studentul, spre exemplu, în *efectuarea sarcinilor de lucru*. Una dintre greșelile frecvent întâlnite la studenți este realizarea acestor sarcini la începutul studiului individual. Este indicat ca realizarea lor să se facă numai după aprofundarea materialului, textului, conținutului, deoarece ele

constituie o aplicare a informațiilor teoretice în exerciții și probleme. Cerințele sarcinilor trebuie atent analizate, după care se trece la accesarea informațiilor necesare pentru rezolvarea cerințelor. În cazul în care aceste informații nu se găsesc în mintea studentului atunci acesta trebuie să caute informația în sursele aflate la dispoziție. Sarcinile se realizează pe ciorne/coli ministeriale și apoi după verificarea rezultatelor se trec în forma finală.

Amintim tot în acest context, ca aparținând procesului de învățare, activitatea intelectuală desfășurată de student în bibliotecă sau în alte contexte educaționale de tip nonformal.

În ceea ce privește învățarea/activitatea intelectuală desfășurată în bibliotecă facem precizarea că nu toți studenții preferă să învețe acasă și atunci optează pentru studiul în bibliotecă. Există situații în care studenții își desfășoară întreg studiul în acest spațiu sau preferă să vină aici doar în scopul documentării. Studentul își alege bibliografia necesară, după care are posibilitatea să o învețe sau să-și ia notițe în sala destinată acestui scop, adică sala de lectură.

### 5.3. Recomandări și aplicații pentru studenți

#### 5.3.1. *Tehnici de activitate intelectuală utilizate în procesul de învățare*

Prezentăm câteva tehnici de activitate intelectuală utilizate în procesul de învățare:

*Structurarea informațiilor în unități.* Ținând cont de cifra magică 7 a unităților care pot fi studiate, studenții își grupează itemii de memorat astfel încât să crească treptat numărul lor. Grupate în acest fel, informațiile din unități pot fi stocate cu ușurință. Spre exemplu, la tema de psihologie „Gândirea”, structurarea se poate realiza astfel:

1. Intelectul și procesele superioare;
2. Modalități de operare a gândirii;
3. Algoritmica și euristica;
4. Noțiunile și formarea lor;
5. Învățarea cognitivă;
6. Înțelegerea;
7. Rezolvarea problemelor.

1. Intellectul și procesele superioare:

- intelectul;
- stadiile dezvoltării intelectuale;

2. Modalități de operare a gândirii:

- analiza și sinteza superioară;
- abstractizarea;
- generalizarea;

3. Algoritmica și euristica:

- algoritmul;
- euristica;

4. Noțiunile și formarea lor:

- noțiunea, ca unitate de bază a gândirii;
- piramida conceptelor;

5. Învățarea cognitivă:

- învățarea - rol decisiv și conducător în dezvoltarea psihică și constituirea personalității;
- învățarea cognitivă - construirea unor sisteme cognitive;

6. Înțelegerea:

- raportarea noilor informații la fondul de cunoștințe asimilate și sistematizate;
- modul de înțelegere - specializare a gândirii;

7. Rezolvarea de probleme:

- problema - obstacol cognitiv în relațiile între subiect și lumea sa;
- categorii de probleme;
- fazele procesului rezolvativ;
- strategii de rezolvare a unităților.

*Tehnica locurilor.* Ea se recomandă în situațiile în care studentul are de studiat o succesiune de itemi arbitrari (cuvinte/elemente fără legătură). I se sugerează celui care învață să-și imagineze că face o plimbare prin propria casă și să asocieze câte un loc cu un anumit cuvânt de memorat, concept, idee.

*Memorarea datelor prin tehnica vizuală, auditivă, tactilă sau kinestezică.*

Fiecare student are predilecție pentru o anumită manieră de a memora. Unii pot să verbalizeze mai ușor ceea ce au memorat, alții să facă asocieri auditive etc. În fiecare caz se folosesc procedee distincte de memorare.

*Procedeul „pâlniei”.* Acest procedeu sugerează faptul că în efortul de studiere trebuie să plecăm de la ideile generale spre detalii. Listele și hărțile conceptuale se construiesc după același principiu.

*Acronimele.* Ele au în vedere gruparea inițialelor cuvintelor de memorat pentru a se forma cuvinte cu sens. De exemplu, VANAPS CAPI poate reprezenta acronimul de la verb, adjectiv, numeral, articol, pronume, substantiv, conjuncție, adverb, prepoziție și interjecție (ultimele patru sunt părți neflexibile). Sau, spre exemplu, în studierea „Afectivității” la psihologie, proprietățile proceselor afective pot fi prescurtate: PIDEM

- P = polaritate;
- I = intensitate;
- D = durata;
- E = expresivitate;
- M = mobilitate.

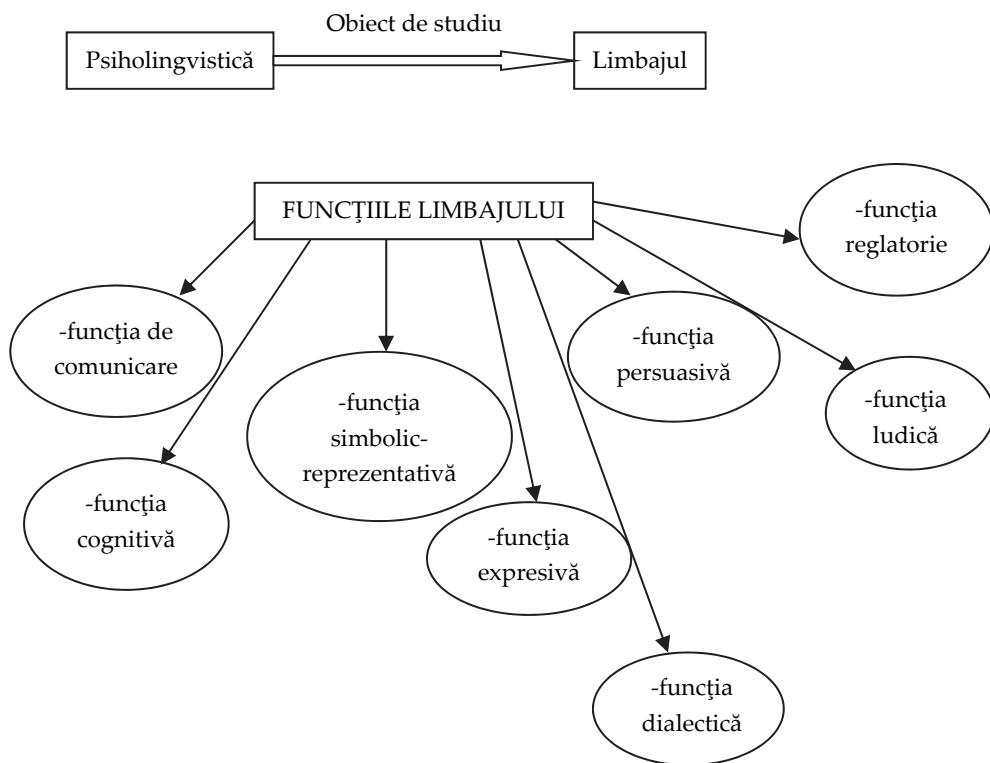
*Corespondențele numerice cu rimă.* Acest procedeu se recomandă pentru reținerea unei liste de cuvinte (etapele în desfășurarea unui fenomen, componentele unui mecanism în ordinea importanței lor etc.). Spre exemplu, studiind „Imaginația” în ordinea importanței, procedeele imaginației sunt:

1. aglutinarea;
2. amplificarea și diminuarea;
3. multiplicarea sau omisiunea;
4. diviziunea și rearanjarea;
5. adaptarea;
6. substituția;
7. modificarea;
8. schematizarea;
9. tipizarea;
10. analogia;
11. empatia.

*Organizatorii grafici* permit prezentarea structurată a informației în mai multe moduri (Stanciu, M., 1999):

- de tip comparativ;
- de tip secvențial;
- de tip cauză - efect;
- pentru structuri de tip problemă – soluție.

De pildă la tema „Limbajul”, la psihologie, organizatorul cognitiv poate fi:



**Figura 1.** Organizator cognitiv

Uneori, organizatorii grafici se dovedesc destul de dificil de realizat în format scris sau într-un simplu document electronic. De aceea, la ora actuală există numeroase instrumente digitale, aplicații, pe care studenții le pot utiliza în vederea realizării unor astfel de produse cât mai complexe. Acestea oferă, pe lângă diferite modele de șabloane și posibilitatea de a adăuga imagini, pictograme, emoji-uri, link-uri, notițe vocale sau chiar videoclipuri,

precum și posibilitatea de a reveni asupra materialelor și a le restructura sau completa, respectiv de a le partaja și edita împreună cu alte persoane, facilitând astfel învățarea continuă și cea prin colaborare (Qinrong Guo, 2021).

*Strategia lecturii active contextuale* presupune existența unor modele de lectură activă, participativă, valorificarea mecanismelor procedurale din teoriile învățării aplicabile la lectură, cunoașterea și valorizarea principalelor criterii de eficiență în didactica organizării lecturii.

*Tehnica SPIR* are în esență, următoarele etape: *Survey* – survolare perceptiv-mentală, cu abordarea generală a textului, *Preview* – preselectționare anticipativă a ceea ce interesează, *Inview* – privire aprofundată în interiorul textului, *Review* – recapitularea.

*Tehnica APASE* presupune A - antrenamentul inițial, încălzirea pentru lectură, Planificarea – se proiectează planul de lectură, cu stabilirea obiectivelor prioritare, a timpului alocat și a tehnicilor de bază, A - adaptarea, presupune stabilirea mesajului transmis de text, elaborarea unui plan de idei, prezentarea argumentelor de susținere a ideilor, S - studiul activ, se conspectează tema sau pasajele importante din text, E - evaluarea prin reconsiderarea planului, se evidențiază experiența dobândită prin lectura textului.

*Metoda comentariului de text* presupune următoarele etape: pregătirea pentru lectură, lectura atentă a textului, clarificarea prin efort propriu a problemei, evidențierea și explicarea organizării conceptuale, studiul aprofundat asupra textului, formularea unei concluzii de tip bilanț inovativ.

*Tehnica lecturii cu redactarea de text scris* presupune combinarea tehnicii studiului individual (Jucan, 2005) cu tehnica învățării prin notarea sau elaborarea unui text de tip sinteză. Etapele acestei metode sunt: a) citirea textului și contextualizarea lui, b) evidențierea ideilor principale, c) generarea ideilor relevante și repovestirea textului în manieră proprie, d) formularea prin construcție personală a semnificațiilor textului, e) evaluarea textului, f) revizuirea textului.

Evoluțiile recente în psihologia cognitivă au avut un impact considerabil asupra înțelegerii pe care studenții o au privind modul de dobândire a cunoștințelor și stocarea lor în memorie. Aspectul cel mai

important al acestor evoluții îl constituie identificarea *caracterului structurat și organizat al cunoștințelor în memorie*.

### 5.3.2. Elaborarea notițelor

Luarea notițelor este activitatea prin care se rețin informații în momentul în care ele sunt transmise de un emițător. Luarea notițelor este importantă pentru memorarea ulterioară a informațiilor, pentru înțelegerea și utilizarea acestora în contexte noi. Notițele reprezintă ideile esențiale, problemele rezumative notate după o expunere sau după un text citit. Prin intermediul scrisului, mâna participă la această operație, ca organ de cunoaștere.

Există două etape în procesul de luare a notițelor: o primă etapă, înregistrarea cu abrevieri, prescurtări, scheme, numerotări, marcarea cuvintelor cheie, aranjarea în pagină, folosirea culorilor, și a doua etapă – de prelucrare și organizare a cuvintelor. Înregistrarea notițelor presupune în primul rând rapiditate, adică formarea unor deprinderi și exersarea acestora. Înregistrarea notițelor de către studenți se realizează notând fiecare cuvânt auzit sau esențializând informațiile și notând doar ideile principale.

În înregistrare, studenții, din dorința de a nota cât mai mult din ceea ce spune profesorul, utilizează abrevieri și prescurtări folosind coduri acceptate de publicul larg sau construind coduri personale:

De pildă:

1. simboluri: ≠ pentru diferit,  $\frac{1}{4}$  pentru sfert,
2. înlocuirea cuvintelor cu prescurtarea acestora: ptr. – pentru, prof. pentru profesor,
3. abrevieri de genul: E pentru emițător, P pentru profesor.

Schemele presupun integrarea unor săgeți, figuri, desene. Numerotările se utilizează pentru a marca capitolele, subcapitolele, diferite categorizări, sau idei importante:

De pildă:

- litere mari sau mici din alfabet;
- cifre romane sau arabe;
- cifre combinate cu litere.

Marcarea termenilor cheie se poate realiza prin notarea acestora cu o anumită culoare, de obicei roșu sau negru, sau prin subliniere, scris înclinat, cu majuscule etc. Când se accesează notițele, termenii evidențiați vor fi considerați esențiali în învățare și vor servi la structurarea ideilor și la corelarea lor. Nu în ultimul rând, aranjarea în pagină a notițelor se referă la marcarea termenilor cheie sau a ideilor principale prin plasarea lor într-un anumit fel: aliniate, spații libere, marcare prin bold, simboluri, tabele, coloane etc.

Pentru a lua notițe în mod eficient mai întâi se ascultă câteva minute (3-5'), se sintetizează și se reține esențialul, se reformulează cele reținute și se notează în propria formă de exprimare.

Obiectivul este acela de a nota cât mai multe lucruri și de a surprinde cât mai multe informații semnificative, în cât mai puține cuvinte. Se deosebesc aspectele mai puțin importante de cele importante și se notează cele care contează și care interesează în mod deosebit.

În luarea notițelor este important să nu se noteze fiecare cuvânt auzit. Unul dintre cele mai importante aspecte în luarea notițelor este acela de a procesa informația originală și de a traduce această informație în propriile cuvinte, în propriile structuri conceptuale (Lonka, Lindblom-Ylänne, & Maury, 1994, Lahtinen, Lonka, & Lindblom-Ylänne, 1997). Există studenți care iau mai multe notițe decât este cazul, deoarece nu știu când este cazul să noteze ceva și când nu; ei scriu totul chiar dacă nu este important, concentrându-se în cea mai mare măsură pe actul scrierii și nu pe decodificarea informațiilor. Această problematică comportă două aspecte principale în fenomenul de luare a notițelor: transcrierea unui număr prea mare de informații și incapacitatea studenților de a selecta informația de care au într-adevăr nevoie. Pentru această problematică există două soluții posibile: când se notează să se selecteze doar câteva cuvinte-cheie care au legătură cu subiectul respectiv și să se evite pe cât posibil folosirea variantelor descriptive de consemnare a informațiilor, adică să se gândească mai mult, să se realizeze judecăți de valoare și să se noteze cât mai puțin, să se noteze doar elementele cheie.

Notițele reprezintă ideile principale ale conținutului și orice detaliere importantă care să ilustreze și să susțină aceste idei. De asemenea, ele



surprinz planul logic al expunerii, o ierarhizare și o structurare logică și rațională a ideilor. Notițele ar trebui să reflecte ceea ce s-a înțeles dintr-un conținut și nu deprinderea de a copia sau reproduce textul respectiv; pentru aceasta este util a se păstra tot timpul în minte subiectul sau tema tratată, astfel se vor nota doar acele elemente care interesează în mod direct, care sunt relevante pentru student, acesta raportându-se în permanență la subiect.

Studentii reclamă existența a două moduri de luare a notițelor: notițele ca schemă și notițele ca rezumate. În timp ce rezumatele sunt simple versiuni condensate ale originalului, scrise în proză continuă, schemele (notițele schematice) prezintă punctele esențiale într-o formă aproape grafică. Schema se realizează astfel: se începe cu titlurile sau subtitlurile. Acestea se dezvoltă într-o frază care cuprinde ideile principale din conținut. Detaliile importante și exemplele se pot nota și între paranteze. În cazul în care se notează un rezumat al ideilor acesta trebuie să fie scurt și adecvat, pentru a putea realiza recapitularea pe baza lui.

Este important și aspectul notițelor, de aceea interesează și aspectul lor ordonat și aranjat în pagină. În redactarea notițelor se utilizează hârtie A4 aceasta fiind standardul internațional folosit pentru materiale. Se recomandă a se încerca să se evite pe cât posibil folosirea notițelor și a hârtiilor mici pentru că acestea se pot pierde ușor.

În redactarea notițelor se lasă spațiu între rânduri și nu se include multă informație într-o pagină, deoarece în momentul accesării notițelor trebuie să se înțeleagă facil ceea ce se citește; în plus multe persoane valorifică memoria vizuală și rețin informațiile făcând apel la reprezentările pe care le au asupra paginilor scrise.

În luarea notițelor nu se notează fraze ample, ci propoziții scurte și cât mai compacte, corecte din punct de vedere gramatical. Se pot utiliza abrevieri și prescurtări care să ajute studentul în a cuprinde cât mai multe informații în cât mai puține fraze.

Atunci când informațiile din notițe se numerotează, se concepe o numerotare logică și cât mai simplă, de asemenea se utilizează titluri și subtitluri pentru ca informațiile să fie cât mai simplu de înțeles și de identificat ideile în pagină. O dispunere cât mai aranjată în pagină permite,

în momentul accesării notițelor, să se absoarbă o cantitate cât mai mare de informații și să se asigure o perspectivă sistemică asupra subiectului tratat.

Se utilizează o pagină nouă pentru fiecare set de notițe pentru a fi mai ușor de separat la final. Pentru o notare cât mai exactă, se scrie doar pe o față a paginii respective și se numerotează fiecare pagină, astfel se ordonează mult mai ușor sau se pot adăuga ulterior reflecții, întrebări, informații suplimentare etc., chiar și la accesarea notițelor.

Luarea de notițe în mod eficient conduce la o înțelegere complexă, de profunzime în momentul citirii lor și, evident, la economie de timp și efort intelectual și kinestezic.

Notițele sunt mai degrabă o expresie a propriilor gânduri, a propriilor opinii subiective legate de o temă, un subiect anume. De aceea, se anticipează relativ riguros toate detaliile ce urmează a fi notate și ordinea în care sunt scrise ele, înainte de a se nota efectiv. Se pot introduce în notițe diferitele citate sau opinii ale autorilor. Când se notează citatele se scrie tot, cuvânt cu cuvânt, iar în rest se exprimă ideile în propriile cuvinte și fraze. Se încearcă să se evite frazele lungi și prea stufoase, ideile trebuie să fie cât mai scurte și cât mai simple fără prea multe cuvinte, sau în fraze foarte complicate. Ideile exprimate în notițe se pot detalia cu câteva explicații sau scurte precizări.

***Principiul care guvernează procesul de luare a notițelor este acela de a formula ideile coerent, comprehensiv și, totodată, cât mai simplu.***

Desigur că după un anumit timp se va forma și la studenți un stil mai bun și mai eficient atât în luarea notițelor cât și în modul de cercetare al informațiilor și în căutarea referințelor în formele de documentare cele mai moderne. Notițele se scriu într-un mod cât mai aerisit și cât mai ordonat pentru a nu întâmpina probleme ulterior, căutând informațiile. De asemenea, se lasă spațiu pe foaia de notițe acolo unde se poate adăuga o părere proprie, dar și acolo unde se simte nevoia de completări, revizui, adăugiri.

În luarea notițelor, este utilă consemnarea simplă, clară, lizibilă, fără clasificări și aranjamente speciale.

Utilizarea instrumentelor digitale în vederea luării notițelor a devenit tot mai frecventă odată cu trecerea temporară la desfășurarea activităților didactice în varianta online, însă eficiența acestora în raport cu achizițiile

dobândite de cei educați este discutabilă (Umejima, Ibaraki, Yamazaki, Sakai, 2021).

## Bibliografie

- Bernat, S., E., (2003). *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Bower G., H., Hilgard E., R., (1981). *Theories of learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bocoș, M., Jucan, D., (2020). *Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M., Jucan, D., (2020). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, Paralela 45, Cluj-Napoca.
- Bocoș, M., (2013). *Instruirea interactivă*, Polirom, Iași
- Bransford, J., D., Brown, A.,L., Cocking, R.R. (Eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*, Commission on Behavioral and Social Sciences, National Research Council, Washington, D.C.: National Academy Press
- Ewell, P. (1997). *Organizing for learning: A point of entry*. Snowbird, UT: Draft Prepared for Discussion at the American Association of Higher Education Summer Academy.
- Gagne, R., M., (1985). *The Condition of Learning* (4<sup>th</sup> ed), Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Glava, A., Glava, C. (2020). „Învățarea umană – învățarea școlară”, în volumul *Sinteze de pedagogie generală*, coord. Ion Albușescu & Horațiu Catalano, Editura DPH, București.
- Hattie, J., (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*, Editura Trei, București
- Ionescu, M., Radu, I., (2001). *Didactica modernă*, Dacia, Cluj-Napoca.
- Jinga, I., Negreț, I., (1994). *Învățarea eficientă*, Editura Editis, București.
- Jucan, D., (2005). „Studiul individual la elevii din clasele IX-XII. Studiu de diagnoză”, coautor în volumul *Preocupări actuale în Științele Educației*, vol. I, Ed. Eikon, Cluj-Napoca.
- Lahtinen, V., Lonka, K. and Lindblom-Ylänne, S. (1997). „Spontaneous study strategies and the quality of knowledge construction”. *British Journal of Educational Psychology*, 67: 13-24.
- Linksman, R., (1996). *Învățarea rapidă*, Editura Teora, București.

- Lonka, K., Lindblom-Ylänne, S., & Maury, S., (1994). „The effect of study strategies on learning from text.” *Learning and Instruction*, 4, 253–271.
- Mureșan, P., (1990). *Învățarea eficientă și rapidă*, Editura Ceres, București.
- Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București.
- Ornstein, A., C., Thomas, J., & Lasley, I., (2000). *Strategies for effective teaching*, New York: McGraw-Hill.
- Qinrong, Guo, (2021). „Research on the Application of Mind Map in Multimedia Network Teaching Environment”, *Journal of Physics: Conference Series*, Volume 1827, 6th International Conference on Electronic Technology and Information Science (ICETIS 2021), Harbin, China.
- Shulman, L., (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, Harvard Educational Review, nr. 57, p. 1-22.
- Stan, C., (2001). *Teoria educației. Actualitate și perspective*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Stanciu M., (1999). *Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic*. Polirom, Iași.
- Keita Umejima, Takuya Ibaraki, Takahiro Yamazaki, Kuniyoshi L. Sakai, (2021). „Paper Notebooks vs. Mobile Devices: Brain Activation Differences During Memory Retrieval”, *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 15 DOI: 10.3389/fnbeh.2021.634158
- \*\*\* Jurnalul oficial al Uniunii Europene – RECOMANDAREA CONSILIULUI din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, disponibil la: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)



## 6.

### Audierea activă a prelegerilor

LAVINIA NIȚULESCU, CĂTĂLIN GLAVA

#### 6.1. Audierea activă – delimitări conceptuale

*Audierea* se referă la participarea la lecții într-o școală sau instituție de învățământ superior (<https://dexonline.ro/definitie/audiere>), *activă* este persoana care participă (în mod efectiv) la o acțiune (<https://dexonline.ro/definitie/activ>); *prelegerea* înseamnă curs, lecție ținută într-o școală de grad superior (<https://dexonline.ro/definitie/prelegere>).

A auzi înseamnă a percepe sunetul fizic, în timp ce a asculta înseamnă a te concentra asupra a ceea ce este perceput, a înțelege sensul sunetelor primite. „A auzi nu înseamnă și a asculta, pe când a asculta presupune cu necesitate să auzi (...). A asculta presupune cu necesitate atenție, răbdare, înțelegerea mesajului, a ceea ce dorește să comunice cel de lângă noi” (Bonchiș, 2019, p. 64).

Auzitul este un „proces *pasiv*”, simpla receptare a sunetelor nu presupune efort; cuvintele auzite capătă semnificație în momentul în care intervine înțelegerea. Ascultarea este un „proces *activ*”, solicită atenție, interpretare, semnificare (Hasson, 2012, p. 65). Ca urmare, „*ascultarea activă*” comportă un pas în plus. Este o tehnică de comunicare, o formă structurată de a asculta și de a răspunde care concentrează atenția asupra celui care vorbește, în scopul de a dezvolta empatia și înțelegerea reciprocă” (idem, p. 66).

##### 6.1.1. Tipuri de ascultare și de ascultători

Există modalități numeroase și diverse de audiere. Redăm mai jos câteva tipuri de ascultare (Carnegie&Associates, 2021 pp. 55-61):

- ✓ *a te preface că ascuți* = să dai impresia că ascuți, deși de fapt visezi cu ochii deschiși sau te gândești la altceva;

- ✓ *a asculta pentru a-ți pregăti răspunsul* = se întâmplă atunci când ascuți doar pentru a putea explica sau apăra poziția;
- ✓ *a asculta pentru a învăța* = presupune eliminarea oricăror informații cu excepția celor dorite;
- ✓ *a asculta pentru a empatiza* = reprezintă încercarea de a înțelege pe de-a-ntregul persoana care vorbește.

Amintim faptul că ascultarea este mai mult decât un proces fiziologic, „ea este atitudine și un proces intelectual și emoțional, iar *ascultarea activă* este nivelul său cel mai înalt, care asigură eficiența comunicării” (Bonchiș, 2019, p. 65). În comunicare se pot distinge următoarele niveluri ale ascultării (Jahromi, Tabatabaee, Abdar, Rajabi, 2016, apud Bonchiș, 2019, pp. 65-66): nonascultare, ascultare marginală/superficială, ascultare evaluativă, ascultare activă. Cele patru stadii ale ascultării active sunt: receptarea mesajelor, concentrarea atenției, generarea afirmațiilor, reamintirea (<https://ro.scribd.com/presentation/533745394/Audiereaactiv%C4%83-a-prelegerilor>).

Complexitatea procesului de ascultare determină parcurgerea următoarelor etape (Chiru, 2003, apud Bonchiș, 2019, p. 65):

1. auzirea, detectarea sunetelor generate de vorbitor (act automat de receptare cu ajutorul analizatorului auditiv);
2. înțelegerea conținutului mesajului („să pătrundem cu mintea, să pricepem sensul lucrurilor”, *Mic dicționar explicativ al limbii române*, 1974);
3. atribuirea de semnificații, sensuri celor auzite (prin implicarea competenței lingvistice și culturale a ascultătorului);
4. evaluarea, emiterea de judecăți de valoare asupra mesajului.

Brownell (2016, apud Bonchiș, 2019, pp. 75-76) propune un model mai complex de analiză a procesului de ascultare activă, cunoscut sub urmele de HURIER – acronimul format pornind din denumirile elementelor componente:

- ✓ *„auzire (Hearing)*, care depinde de acuratețea sunetelor, de focalizarea pe vorbitor, de concentrarea asupra sonorității mesajului. Acestea sunt calități ce au și un substrat fiziologic;
- ✓ *înțelegere (Understanding)*, care implică procesarea informației, delimitarea unor noțiuni, stăpânirea limbii etc.

- ✓ *rememorare, întipărire (Remembering)*, procese esențiale, mai ales atunci când dorești să și aplici ceea ce auzi. Această secvență solicită din partea ascultătorului și stăpânirea unor tehnici de memorare;
- ✓ *interpretare (Interpreting)*, care înseamnă plasarea mesajului într-un context pentru a putea înțelege mai bine punctul de vedere al vorbitorului. Eficiența interpretării depinde, printre altele, și de abilitatea de a empatiza cu vorbitorul, de a te pune, «în pielea lui». Pentru aceasta este nevoie de atenție, de descifrarea inclusiv a mesajelor nonverbale.
- ✓ *evaluarea (Evaluating)* este în funcție de experiența proprie, de setul de atitudini și valori personale, de predispoziții, de înțelegerea stereotipurilor, a biasărilor. Este nevoie în acest moment de o oarecare detașare, de o abordare cât se poate de obiectivă.
- ✓ *răspunsul (Responding)*, ca parte componentă esențială a acestui «bloc», reflectă analiza făcută, evaluarea mesajului și formularea unei alternative, dacă este cazul.”

Ascultarea devine „o adevărată strategie verbală de clarificare, de parafrizare, de formulare de întrebări; ea este dinamică, ocupând între 45 și 70% din timpul nostru activ” (Fedesco, 2015, apud Bonchiș, 2019, p. 67).

Varietatea modalităților de audiere va determina tipuri diferite și numeroase de ascultători. Prezentăm mai jos șapte astfel de tipologii, identificate de către Carnegie&Associates (2021, pp. 46-48):

- ✓ *Preocupații* par a fi grăbiți și se uită permanent în jur sau fac altceva, cunoscuți și sub denumirea de „multitaskeri”, aceștia nu pot sta liniștiți și nu pot asculta.
- ✓ *Cei în pauză* sunt fizic prezenți, dar mintea lor este în altă parte. Poți spune asta după privirea goală de pe fețe, *visatul cu ochii deschiși*, concentrarea pe alte aspecte fiind specifice acestei tipologii.
- ✓ *Cei care întrerup* sunt pregătiți să acționeze în orice moment. Stau *la pândă* și așteaptă o pauză pentru a completa fraza, nu ascultă. Sunt concentrați pe încercarea de a intui ce se va spune în continuare, pregătindu-și propriile intervenții.
- ✓ *Nepăsătorii* rămân distanți și manifestă puțină emoție atunci când ascultă. Nu pare să le pese de nimic din ceea ce se comunică.



- ✓ *Combativii* sunt înarmați și pregătiți de război. Sunt permanent în dezacord cu ceilalți, învinovățind și blamând.
- ✓ *Analistii* sunt permanent în rolul de *consilier* sau terapeut și sunt pregătiți să îți ofere răspunsuri nesolicitate. Se consideră buni ascultători și sar în ajutor. Se află în mod constant în modul de *analizare-a- ceea-ce-spui-și-rezolvare*.
- ✓ *Implicații* sunt ascultătorii conștienți și înțelegători. Ascultă cu ochii, urechile și inimile și încearcă să se pună în pielea vorbitorului. Ascultă la cel mai înalt nivel. Abilitățile lor de ascultare încurajează vorbitorul, facilitând descoperirea soluțiilor și derularea ideilor.

### 6.1.2. Tipologia ascultătorului activ

Un bun ascultător învață și practică ascultarea activă (Hasson, 2012, p. 66). Tipologia ascultătorului activ evidențiază o suită de reacții, atitudini și comportamente specifice (<https://www.scribd.com/presentation/533745394/Audierea-activ%C4%83-a-prelegerilor>):

- ✓ ascultătorul atent (manifestă atenție și interes pentru mesajul vorbitorului, transmițând mesaje nonverbale);
- ✓ ascultătorul neutru (încurajează vorbitorul să continue, fără a interveni, nu exprimă nici acord, nici dezacord);
- ✓ ascultătorul repetativ (repetă afirmații sau idei principale, ajutând vorbitorul să-și păstreze coerența);
- ✓ ascultătorul rezumativ (rezumă ideile principale sub formă de concluzii ca punct de start al discuțiilor viitoare);
- ✓ ascultătorul parafrazant (repetă esențialul parafrazând, arată că a înțeles, empatizează, clarifică);
- ✓ ascultătorul întrebător (pune întrebări de clarificare sau pentru a obține informații suplimentare).

Pe baza portretelor de bun ascultător creionate de diverși autori, Elena Bonchiș (2019, pp. 115-116) propune modelul RECAPAM: *răbdare, empatie, curiozitate, autocontrol, perseverență, altruism, modestie*. „Este de la sine înțeles că nu poți ajunge un bun ascultător dacă nu dai dovadă de răbdare, dacă nu empatizezi cu interlocutorul, dacă nu ești curios să afli ce se întâmplă cu el, ce simte, ce gândește sau ce face, dacă nu știi să te stăpânești, să-ți păstrezi

calmul și echilibrul, dacă nu ești cât de cât perseverent, dacă nu dai dovadă de generozitate, de altruism și, în sfârșit, dacă nu manifesti o minimă modestie și te consideri deasupra celorlalți. Modelul pe care îl propunem, RECAPAM (acronimul trăsăturilor unui bun ascultător amintite anterior), poate deveni un ghid de dezvoltare personală, cu aplicabilitate largă: acasă în familie, în grădiniță sau la școală, cu grupuri de copii, cu grupuri de pre-adolescenți/adolescenți și – de ce nu? – de persoane adulte dornice să-și îmbunătățească relațiile de cuplu, relațiile interpersonale etc.”

**Tabelul 1.** RECAPAM – portretul unui bun ascultător (Bonchiș, 2019)

**Răbdarea** (Bonchiș, 2019, pp. 117) este abilitatea de a aștepta realizarea expectanțelor, de a tolera amânarea sau frustrarea, cu calm, fără agitație (după Hereford, 2014), în situații dificile, adverse, încărcate de obstacole (după Sicinski, 2014). Autoarea consideră că răbdarea este „o abilitate care circumscrie un ansamblu de competențe”, corelându-se cu (pp. 117-120):

- autocontrolul – modul în care o persoană se controlează și răspunde prin gândire, emoție, impulsuri, performanțe, diverse comportamente, cu respectarea anumitor standarde – idealuri, norme sociale, niveluri de expectanță și de performanță (apud Peterson și Seligman, 2004);
- generozitatea – „a fi generos înseamnă să consideri că alții sunt mai importanți decât propria persoană, să oferi mai mult decât primești, să ajuți pe cei ce sunt în nevoie, să nu crezi că tu ești centrul universului, să crezi că toți oamenii sunt valoroși într-un fel sau altul” (apud Peterson și Seligman, 2004);
- umilința – „trebuie înțeleasă din perspectiva moralei creștine ca smerenie și este asociată cu modestia, care înseamnă sfială, simplitate, lipsă de îngâmfare, lipsa exagerării în ceea ce privește valoarea ideilor și acțiunilor noastre”;
- perseverența (stăruința în acțiuni, atitudini, convingeri) – „menținerea comportamentului într-o acțiune, ea generând calități precum hărnicie și stabilitate în ciuda frustrărilor sau oboselii”.

**Empatia** este „un concept pe care îl dezvoltăm privind experiența altor persoane, pe baza emoțiilor acestora, la care asistăm, pe baza contextului în care se află acele persoane și a emoțiilor pe care le evocă în noi” (Roman, 2019, p. 133). Potrivit lui Adler, empatia înseamnă *a vedea cu ochii altuia, a asculta cu urechile altuia și a simți cu inima altuia* (după Demetriou, 2018). „Participarea activă, verbalizată la discuție produce mai multe modificări în atitudine decât ascultarea pasivă. Mintea oamenilor nu este o tablă nescrisă pe care emițătorul poate scrie ce vrea; ceea ce gândesc oamenii este crucial, acest aspect reflectându-se în răspunsul pe care îl oferă” (Roman, 2019, p. 133).

**Curiozitatea** este „caracteristică tuturor, cu variații de frecvență, intensitate, durată, disponibilitatea persoanelor de a se angaja în urmărirea și căutarea unor experiențe noi și incitante, generatoare de stări emoționale pozitive”, în opinia autoarei Monica Liana Secui (2019, p. 149). Referitor la relația dintre curiozitate și ascultarea activă, „situația de comunicare

oferă oportunitatea întâlnirii cu stimuli care presupun noutate, incertitudine, provocare. Astfel, experiența celui alt devine o sursă valoroasă de informații pentru cunoașterea de sine, formarea impresiei despre ceilalți, validarea propriilor teorii referitoare la natura umană în general, menținerea și formarea unor relații sociale prin transmiterea informațiilor, precum și îmbogățirea repertoriului comportamental al persoanei” (*Idem*, p. 153).

**Autocontrolul** presupune „reglarea eficientă a gândurilor, emoțiilor și a comportamentelor”. Implicațiile autocontrolului au fost analizate în contexte diferite – de dezvoltare, clinic, social, de personalitate, al sănătății, al criminologiei. S-a evidențiat pe de o parte, ineficiența autocontrolului ca factor major, responsabil pentru o serie de probleme din aria socială și personală. Pe de altă parte, se accentuează „ideea că un autocontrol eficient poate fi cheia succesului în viață. În strânsă relație cu aceasta idee, cercetătorii au arătat că autocontrolul, ca trăsătură stabilă, este corelat cu performanța academică, adaptarea psihologică și reușitele interpersonale” (Bîrle, 2019, p. 181).

**Perseverența** reprezintă „acea trăsătură care este asociată cu munca asiduă, stăruitoare, cu determinarea și atitudinea pozitivă care ajută oamenii să obțină realizări importante. Perseverența în sine nu garantează succesul decât dacă este însoțită și de alte trăsături și acțiuni (între care putem aminti competența, puterea de muncă, organizarea etc.), însă aproape de fiecare dată succesul presupune multă perseverență. În anumite situații, perseverența poate avea și efecte negative, când este dusă la extrem. În astfel de cazuri, deseori se suprapune cu încăpățănarea, rigiditatea. Există situații când este mai înțelept să renunțăm tocmai pentru a nu agrava o anumită stare de fapt” (Bîrle, 2019, p. 185).

**Altruismul** a fost abordat de către A. Comte (Sillamy, 2000, apud Bonchiș, 2019, pp. 196-197) ca trăsătura „desemnând grija dezinteresată pentru binele semenului”. Originile termenului *altruism* sunt latine, *alter* însemnând *altul*. Cel mai mare dar pe care îl poți face cuiva este să fii curios, să te intereseze preocupările acelei persoane – ce face, ce simte, ce gândește și mai ales ce spune. Oamenii doresc să fie ascultați și respectați. Pentru aceasta însă este nevoie de minimă atenție și generozitate (Buck, 2007, *The Art of Listening*). „Cercetări empirice arată că altruismul, generozitatea umană sunt selective, generând la rândul lor selectivitate – dai mai mult, primești mai mult (Komter, 2010). Această selectivitate releva originile evoluționiste ale comportamentelor altruiste” (Bonchiș, 2019, p. 199).

**Modestia** se definește ca „fiind lipsa importanței acordate propriei persoane (<https://psychologydictionary.org>). O caracteristică fundamentală a modestiei este aceea că individul nu manifestă o atitudine egocentrică, dimpotrivă, îl va plasa pe celălalt pe primul plan (...). A fi modest înseamnă a ști când să fii respectuos și empatic, pentru a nu-i domina pe cei din jur. Acest concept implică o cunoaștere a propriei persoane pentru a putea fi aplicat în viața de zi cu zi, ceea ce nu e deloc ușor. Această abordare implică unele mici schimbări și atitudini care ne asigură, fără îndoială, un trai mai liniștit și mai armonios (<https://dozadesanatate.ro>). Multă lume consideră că a fi modest înseamnă a avea un neajuns în raport cu ceilalți, însă a fi modest nu înseamnă a fi sărac sau inferior celorlalți, ci pur și simplu a nu crede că ești mai bun decât cei din jur” (Dindelegan, 2019, pp. 218-219).

Nimeni nu poate fi un ascultător activ în permanență. De fapt, „cu toții variem de la a fi atenți la ceea ce ni se spune la a fi selectivi și la a fi distrași. Timpul în care suntem atenți, selectivi sau distrași poate varia” (Carnegie, 2021, pp. 52-53). Există două moduri principale de a fi distrași: *senzorial*, de ceea ce se întâmplă în jurul nostru sau *emoțional*, de dialogul interior determinat de evenimentele din viața noastră (după Goleman, 2020).

„Ascultatul cu atenție este epuizant, indiferent de personalitate, aptitudine sau motivație” (Murphy, 2021, p. 219). Abilitățile de ascultare sunt influențate de următoarele aspecte (<https://goaravetisyan.ru/ro/vidy-i-tehnika-slushaniya-kratko-aktivnoe-slushanie-chto-eto-v-psihologii-test/>):

- ✓ percepția informațiilor de la vorbitor;
- ✓ impact minor asupra vorbitorului, care permite dezvoltarea gândurilor acestuia;
- ✓ atitudine încurajatoare față de vorbitor, care îl ajută să continue comunicarea.

Stilul de ascultare este dependent de următorii factori:

- ✓ statut social;
- ✓ gen, vârstă;
- ✓ personalitate;
- ✓ caracter și interese;
- ✓ situație specifică;
- ✓ rolul îndeplinit în rândul participanților la comunicare.

## 6.2. Audierea activă a prelegerilor în contextul învățământului universitar

În contextul învățământului universitar, ascultarea activă poate fi (<https://ro.scribd.com/presentation/533745394/Audiereaactiv%C4%83-a-prelegerilor>):

- o *ascultare informativă* (identificarea ideii principale, identificarea materialelor suport, formarea unei schițe mentale, predicție cu privire la ceea ce urmează, corelarea conținuturilor cu experiența proprie-prerechizite, identificarea diferențelor și a similitudinilor, interogarea și parafrizarea);

- o *ascultare critică* (schimbarea ideilor și chestionarea în cazul în care s-au identificat omisiuni, abilitatea de a distinge faptele de opinii, recunoașterea propriilor predispoziții de a accepta sau nu un punct de vedere, fixarea la nivel cognitiv a mesajului);
- o *ascultare reflexivă* (identificarea în mod corect a emoțiilor și sentimentelor vorbitorului, ascultarea atentă a întregii relatări, cu tot bagajul verbal, nonverbal și paraverbal, încurajarea vorbitorului să își analizeze singur contextul comunicațional în care se află, fixarea la nivel cognitiv a mesajului).

### 6.2.1. Tipuri de ascultători în sala de curs

Cu toate că, din punct de vedere didactic, prelegerea a suferit critici dure, metoda prelegerii rămâne principalul instrument de transmitere a unor noi informații (atât la școală cât și acasă – unde a căpătat chiar și un sens peiorativ: copilul care urmează să fie certat de părinți spune: *Iar urmează prelegerea!...*) <https://performante.ro/metoda-prelegerii-1>.

Prezentăm în continuare o situație întâlnită mai mult sau mai puțin frecvent, pe parcursul activității cu studenții (în cazul utilizării metodei prelegerii) – adaptare după Carnegie & Associates, 2021, pp. 44-46:

Profesorul le vorbea studenților de la psihologie într-o după-amiază, când a început să se îndoiască dacă era sau nu ascultat cu adevărat. Descriindu-le teoria clasică a motivației, a decis să le adreseze câteva întrebări pentru, a anima puțin lucrurile.

Bogdan arăta de parcă ar fi vrut să fie în altă parte. Bătea din picior, se uita întruna la ceas și își verifica telefonul în fiecare minut.

– Domnule Gligor, acest model spune că valoarea unei recompense este parte din ceea ce motivează comportamentul unei persoane. Sunteți de acord cu asta?

– Aha, da. Sigur, a răspuns Bogdan, fără să-și ia ochii de la telefon.

Melania stătea în banca ei și pur și simplu se uita într-un punct fix. Profesorul s-a dus către fereastra spre care privea ea și s-a oprit exact în dreptul ei.

– Domnișoară Gușe, următorul element al modelului spune că motivația este influențată de volumul de efort depus. Ce credeți despre asta?

Vorbele lui au trezit-o brusc pe Melania din visatul cu ochii deschiși.

– Ce? Îmi pare rău, nu v-am auzit.

– Ceea ce spuneam a continuat profesorul, este că motivația e un factor pentru mai multe lucruri. Indiferent dacă recompensa este valoroasă, ef...

Brusc, Bianca l-a întrerupt.

– *Este vorba de efortul depus și de probabilitatea de a obține recompensa.* Spunând asta, s-a lăsat pe spate și a zâmbit.

Atunci, profesorul a întrebat-o pe colega ei:

– *Domnișoară Bona, ce considerați a fi o recompensă suficientă pentru un efort depus?*

Carina s-a uitat cu indiferență la el printre genele ei dese.

– *Nimic.*

Lângă ea, Dan a mormăit:

– *Nu e de mirare. Vouă, divelor, nu vă pasă de nimic.*

Profesorul s-a apropiat de banca lui Dan.

– *Spuneți-mi, domnule Varga, ce considerați că este o recompensă suficientă? „*

*Somn. Asta este starea pe care mi-o dă această oră.*

Apoi, a intervenit Eugen:

– *Ceea ce pare că se întâmplă de fapt aici este că Bianca consideră drept răsplătă intrinsecă posibilitatea de a-și demonstra cunoștințele la oră, dar totuși crede și că, dacă profesorul este conștient de faptul că ea înțelege, va obține o notă mai bună la curs. Dan, pe de altă parte, nu crede că este în stare să ia o notă bună, așa că maschează asta cu o atitudine ostilă.*

În rândul din spatele clasei stătea o fată liniștită, Ana. Ea a ridicat timid mâna.

– *Domnule profesor? Ați studiat acest model alături de colegul dumneavoastră, nu? Cum ați reușit să extindeți teoria clasică a expectanței creată de Vroom?*

Profesorul a zâmbit și a revenit în fața sălii de curs. Cel puțin cineva asculta.

– *Așa este, domnișoară Popa. Am pornit de la teoria expectanței a lui Victor Vroom și i-am adăugat elemente suplimentare. Să ne uităm la această diagramă....*

- Bogdan este un preocupat clasic. Mișcarea piciorului și privitul către ceas îi oferă vorbitorului impresia că nu-i acordă atenția deplină.
- Melania se încadrează în categoria celor *în pauză*. Profesorul vorbea, dar ea visa cu ochii deschiși în loc să asculte.
- Bianca face parte din categoria celor cărora le place să întrerupă. Abia aștepta șansa să intervină în discuție.
- Ana este un exemplu de ascultător implicat.
- Eugen este un analist. Probabil nu are idee că stilul său de ascultare este inefficient.
- Dan este un combativ. Ostil și nepolitic, ascultătorul combativ nu ascultă pentru a înțelege.
- Carina este o nepăsătoare clasică. Chiar dacă nu spune efectiv că n-o interesează, limbajul corpului și comportamentul său i-au oferit profesorului sentimentul că nu-i păsa deloc de ceea ce avea el de spus.

Atunci când participăm la propria învățare, motivația este asigurată (Pânișoară, 2017, p. 122). „Dacă creierul nu recunoaște informația pe care o primește ca fiind importantă sau nouă, nu o va reține” (Smokler, 2008, apud Pânișoară, 2017, p. 123).

### 6.2.2. Condiții de eficientizare a prelegerii

Prelegerea se bazează pe metoda expunerii, „caracterizată prin «magistro-centrism» (*teacher-centered*) (...) impune drept model al comunicării didactice transmiterea unui volum mare de informații (...). Învățarea se bazează pe inteligența receptiv-reproductivă și solicită prea puțin creativitatea și spiritul critic. Dar se recurge la expuneri nu numai pentru a transmite un volum mare de cunoștințe, ci și pentru:

- a. a îndruma elevul în studiile sale;
- b. a lămuri elevul asupra modalităților de a trata o temă;
- c. a introduce sau a repeta puncte de vedere noi;
- d. a prezenta modele necesare dezvoltării și perfecționării elevului;
- e. a arăta tehnici și metode de gândire și acțiune;
- f. a lămuri pe fiecare asupra drumului pe care îl va parcurge dezvoltarea temei;
- g. a ajuta elevul să-și organizeze cunoștințele pe un plan superior de sinteză;
- h. a oferi mijloace de expresie adecvate;
- i. a sensibiliza elevii pentru activitate. (Albulescu, 2008, p. 35)”

Unul dintre cele mai mari dezavantaje este cel privitor la comunicarea profesor-student (deoarece aceasta devine unidirecțională – profesorul vorbește, studentul ascultă pasiv). Câteodată – așa cum observă McKeachie (apud Covill, 2011), copilul chiar pare a prefera prelegerea (altor metode de învățare) deoarece „îi oferă posibilitatea de a rămâne pasiv” și „îi oferă informații de-a gata/organizate pentru el” (<https://performante.ro/metoda-prelegerii-1>).

Pentru a reduce alte eventuale dezavantaje ale prelegerii, considerăm utilă menționarea condițiilor de eficientizare ale acesteia (Calalano, 2020, p. 379):

- „organizarea expunerii după un plan bine delimitat;
- accentuarea unor cuvinte-ancoră în jurul cărora să se organizeze întreaga activitate; respectarea principiului sistematizării și continuității în transmiterea informațiilor;
- utilizarea componentelor nonverbale și paraverbale ale comunicării;
- respectarea particularităților de vârstă, a experienței lingvistice și a nivelului de cunoaștere a auditoriului;

- utilizarea argumentelor logice în transmiterea conținuturilor;
- folosirea unor organizatori cognitivi, a unor hărți mentale, a unor suporturi iconice (imagini, scheme, grafice, desene, diagrame, histograme etc.) pe parcursul expunerii;
- invocarea unor date statistice, a unor exemplificări care să întărească ideile transmise;
- conceperea și distribuirea unui succint portofoliu fiecărui auditor pentru a spori motivația și interesul”.

### 6.3. Recomandări și aplicații pentru studenți

Bineînțeles că persoanele care nu știu să asculte „nu sunt neapărat oameni răi”. Toți avem prieteni, membri ai familiei sau parteneri care nu sunt buni ascultători. E posibil ca noi înșine să nu știm să ascultăm. Aceasta pentru că nu am fost învățați. Există o serie de circumstanțe nefavorabile pentru formarea/exersarea abilităților de ascultare (Murphy, 2019, p. 22-29):

- o în copilărie, apostrofările, gesturile părinților care urmau îndemnului „Ascultă-mă!” sau seria de reguli, instrucțiuni, restricții care însoțeau imperativul „Ascultă!” în tabere, excursii, antrenamente, școală etc.;
- o mass-media și cultura populară nu încurajează virtuțile ascultatului, liderii nu reprezintă modele de ascultători etc.;
- o în secolul al XXI-lea, o scenă relativ obișnuită este următoarea: „în cafenele, restaurante și mese de familie, cu oameni care se uită în telefoane, și nu vorbind unii cu alții. Dacă vorbesc unii cu alții, telefonul este pe masă, ca și cum ar fi parte din aranjament, e folosit la diverse intervale, la fel de nonșalant precum cuțitul sau furculița, semnalând implicit că prezenta companie nu este suficient de interesantă. Drept consecință, oamenii se pot simți dureros de singuri, fără să știe exact de ce” (p. 29).

Ascultarea este un construct multidimensional ce include un complex de procese (Jones, 2011, apud Bonchiș, 2019, p. 67):

- ✓ procese cognitive – înțelegere, atenție, primire și interpretare de mesaje;
- ✓ procese afective – emoții, motivații;
- ✓ procese comportamentale – răspunsuri verbale sau nonverbale (ca feedback).



În contextul audierii active, devin necesare conștientizarea și practicarea comportamentelor care susțin, favorizează și condiționează nivelul superior al ascultării, tabelul următor sintetizând manifestările specifice proceselor implicate:

**Tabelul 2.** Procesele ascultării active

procese cognitive	înțelegere, analiză, primire și interpretare de mesaje, realizare de conexiuni, formulare de judecăți, adresare de întrebări etc.
procese afectiv-reglatorii	răbdare, efort, emoție, empatie, motivație, implicare, atenție, concentrare, interes etc.
procese comportamentale	răspunsuri verbale și/sau nonverbale, reacții aprobatoare/dezaprobatore, contact vizual, luare de notițe, privire plină de înțelegere, surâs etc.

Imaginea următoare este sugestivă pentru procesele ascultării active:



### 6.3.1. Tehnici de ascultare activă

Complexă și solicitantă, ascultarea activă nu este *complicată*, ci necesită „atitudine pozitivă și atentă” și „mult exercițiu” (Hasson, 2012, p. 66). Prezintă câteva tehnici menite să conducă la formarea abilităților de ascultare activă (Glava, 2021, *Audierea activă a prelegerilor*, <https://ro.scribd.com/presentation/533745394/Audiereaactiv%C4%83-a-prelegerilor>):

1. *Zâmbește și aprobă din cap!* Zâmbind vorbitorului și aprobând dând din cap către vorbitor vei transmite mesajul că ești de acord și urmărești atent discursul.
2. *Menține contactul vizual!* Menținerea contactului vizual îl asigură pe vorbitor că ești concentrat la expunerea lui, îi oferă feedback-ul necesar continuării discursului.
3. *Adoptă o postură aprobatoare.* Felul în care stai în timp ce ascuți încurajează sau, dimpotrivă, descurajează vorbitorul. Stând picior peste picior cu brațele încrucișate transmite o atitudine defensivă sau dezaprobatoare.
4. *Oglindirea.* Presupune mimarea exprimării unor expresii de încurajare, o formă de comunicare nonverbală care sprijină și încurajează vorbitorul.
5. *Fii empatic!* Încearcă să fii empatic, adică să încerci să te transpui în situația vorbitorului, ca și cum ai fi cealaltă persoană, dar fără a pierde din vedere condiția de *ca și cum*. A nu se confunda cu simpatia, care nu reprezintă altceva decât un act de bunăvoință față de celălalt.
6. *Evită distragerile.* În timpul comunicării, încearcă să nu îl distragi pe vorbitor, agitându-te, verificând telefonul, aceste comportamente îl vor forța pe vorbitor să renunțe la comunicare.
7. *Oferă feedback pozitiv.* Uneori mesajele transmise de vorbitor pot fi lungi, complexe sau dificil de urmărit. Replici de genul *Bine!*, *Am înțeles!*, *Corect!* au darul de a oferi întăriri pozitive vorbitorului.
8. *Redirecționarea conversației* în cazul epuizării subiectului. Uneori este potrivit să găsim alte teme de discuție, în cazul în care vorbitorul lasă impresia că nu prea mai are ce să spună.

9. *Reține micile detalii.* Acestea pot fi valoroase când vine momentul să inversați rolurile, astfel vei face dovada ascultării atente și vei fi apreciat de celălalt partener de dialog.

Cum ascultatul necesită efort și exersare practică a deprinderilor audientului, recomandăm următoarele tehnici de îmbunătățire a abilităților de ascultare activă (<https://ro.scribd.com/presentation/533745394/Audierea-activ%C4%83-a-prelegerilor>):

- ✓ *Stai orientat cu fața către vorbitor.* Fața orientată către partenerul de conversație (asta nu înseamnă că-l privești neapărat în ochi). Nu te uiți la telefon, la ceas, sau la alte persoane. Privești către cel care vorbește, chiar dacă acesta nu se uită la tine (cazul cursurilor sau seminariilor).
- ✓ *Concentrează-te la ceea ce se comunică.* Urmărește firul roșu, încearcă să reții cuvintele cheie, datele, frazele importante și alte detalii ce vă pot ajuta să vă faceți o imagine mai clară a conținutului comunicării.
- ✓ *Nu interveni.* A asculta cu atenție deplină înseamnă a rămâne neutru, a nu interveni până ce vorbitorul termină de vorbit.
- ✓ *Nu întrerupe vorbitorul.* Întreruperea persoanei care vorbește cu tine nu doar că nu este politicoasă, ci și limitează capacitatea de absorbție a informațiilor transmise către tine. Nu termina propozițiile începute de alte persoane, chiar dacă intuiești sau crezi că intuiești ce sunt pe cale să spună. Cel mai probabil sistemul tău de gândire este diferit de cel al vorbitorului și s-ar putea să te înșeli. Păstrați-vă întrebările sau contraargumente pentru mai târziu, chiar în cazul în care vorbitorul discută tocmai subiectul exact al întrebărilor dumneavoastră. Întreruperea cuiva în mijlocul discursului poate provoca pierderea șirului ideilor și, pe de altă parte, există posibilitatea ca întrebarea sau contraargumentul tău să fie abordate mai târziu în comunicare și să nu mai fie necesar să le adresezi.
- ✓ *Reflectează la cele prezentate și clarifică în minte informația.* Reflectând la cele prezentate de vorbitor și încercând să clarifici în plan mental informația sunt două modalități de a te asigura că tu și vorbitorul sunteți pe aceeași lungime de undă.
- ✓ *Rezumă.* Rezumarea este similară cu reflecția, cu excepția faptului că atunci când rezumi ești conștient că faci un pas mai departe în

cunoașterea în profunzime a temei în discuție. Rezumarea va scoate în evidență elementele cheie ale discursului vorbitorului și te va ajuta să înțelegi.

- ✓ *Împărtășește impresiile și răspunde-i vorbitorului.* Odată înțeles mesajul vorbitorului, este rândul tău, ca ascultător, să introduci ideile și emoțiile în conversație.

Hasson (2012, pp. 66-67) consideră că există două elemente de bază ce caracterizează ascultarea activă: acceptarea (act *pasiv*) și confirmare (proces *activ*). Autorul sintetizează câteva ***tehnici-cheie de ascultare***, remarcând faptul că tehnicile prezentate (familiare și ușor de înțeles) pot fi adaptate și utilizate în situații specifice de comunicare, partea mai dificilă constând în folosirea lor eficientă în relațiile cu ceilalți (idem, pp. 68-69):

**Tabelul 3.** Tehnici-cheie de ascultare (Hasson, 2012)

<b>Tehnica de ascultare</b>	<b>Scop</b>	<b>Exemple</b>
<b>Enunțare</b>	Arată că asculți și ești interesat. Îl încurajezi pe vorbitor să continue.	Aha. Înțeleg. Da? Într-adevăr? Da. Of!
<b>Reluare, parafrizare, rezumare</b>	Verifici sensul. Arăți că asculți și încerci să înțelegi. Ajută la dezvoltarea empatiei.	Deci, din câte înțeleg... Cred că spui că...Am dreptate? Crezi că? Ai senzația că?
<b>Clasificare</b>	Evii orice neînțelegere și ești clar.	Vreau să mă asigur că te-am înțeles. Pot să lămuresc asta? Îmi dai voie să te întreb...? Îmi poți spune...? Ce ai vrut să spui prin...?

### 6.3.2. Reguli pentru ascultare activă

Experții în comunicare au enunțat reguli de urmat pentru ascultarea activă. Redăm aici câteva (<https://ro.scribd.com/presentation/533745394/Audiereaactiv%C4%83-a-prelegerilor>):

- ✓ *Încetează să vorbești!* Nu poți asculta în timp ce vorbești. Prin urmare, în timpul în care interlocutorul tău vorbește, învață să taci și să ascuți ceea ce spune. Să auzi, fără să existe dorința de a-i da replica imediat.
- ✓ *Creează contextul potrivit vorbitorului!* Ajută-l pe cel din fața ta să se simtă confortabil alături de tine, să se simtă liber pentru a-și exprima punctul de vedere, pentru a vorbi liber.
- ✓ *Arată vorbitorului că dorești să îl ascuți!* Întreg comportamentul tău să exprime interesul de a-l asculta. Așadar, cât timp celălalt vorbește renunță să citești e-mailuri, SMS-uri, documente. Ascultă pentru a înțelege, nu pentru a te opune!
- ✓ *Renunță la gesturi care distrag atenția!* Nu mâzgăli pe foile din fața ta, nu te uita neconținut la telefon pentru a verifica mesageria, nu te foi pe scaun ca și când în fiecare moment a-i dori să te ridici și să pleci, nu privi ostentativ ceasul!
- ✓ *Pune-te în situația vorbitorului, fii empatic!* Fă un exercițiu de imaginație și joacă rolul celui care vorbește, încearcă să înțelegi punctul lui de vedere. Prin acest simplu exercițiu, perspectiva ta, ca ascultător, se va schimba imediat, căci vei înțelege mai bine ceea ce dorește să transmită și mai ales cum este atunci când vorbești și cel din fața ta se străduiește să te asculte.
- ✓ *Fii răbdător!* Așteaptă să își ducă până la bun sfârșit ideea. Nu întrerupe de multe ori! Evită să pleci în timp ce se vorbește! De multe ori ideile interesante, importante, apar spre finalul discuției! Ar fi păcat să le ratezi pentru că nu ai reușit să te temperezi.
- ✓ *Nu te înfură!* Furia poate conduce la interpretări greșite! Pe un fond emoțional agitat, mesajul ajunge distorsionat și raportat la starea emoțională a celui care nu-și mai poate stăpâni răbdarea! Preferă starea de calm, nervilor! E cea care aduce cu sine mai multe beneficii pe termen lung!
- ✓ *Nu fi dur în dispute și nu te impune ca atotcunoscător!* Această poziție îi face pe oameni mai defensivi, tăcuți sau furioși. Tendința aceasta de a te impune într-un dialog nu conduce la ceva bun, din contră, dialogul se oprește brusc și niciunul dintre participanții la comunicare nu va câștiga ceva!

- ✓ *Pune întrebări!* Dorința ta de a afla mai multe prin lansarea de întrebări îl încurajează pe vorbitor, îi arată că îl ascuți, că ești interesat de subiect, că poți și îți dorești să îți dezvolte/încheie demonstrația. Adresează întrebările în momentul în care vorbitorul tău a încheiat o idee. Nu îl întrerupe în mijlocul discursului! Așteaptă momentul potrivit pentru a-ți face auzită curiozitatea!
- ✓ *Încetează să vorbești!* Primul și ultimul pas într-o ascultare activă (eficientă), deoarece ceilalți pași depind de acesta!

Ascultarea activă este în mod sigur una dintre cele mai importante abilități de comunicare, este „cea mai rapidă cale de a dezvolta legătura, empatia și înțelegerea”. Este abilitatea pe care profesorii (și nu numai, și consilierii, negociatorii, managerii, persoanele din domeniul vânzărilor etc.) o folosesc mai mult decât pe oricare alta (Hasson, 2012, p. 70). „*Așadar, exersează ascultarea activă și ține minte că scopul tău este să înțelegi ceea ce spune cealaltă persoană*” (idem, p. 71).



## Bibliografie

Albulescu, I. (2008), *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*, Editura Paralela 45, Pitești.

- Bîrle, D. (2019), „Condiții ale formării deprinderilor de ascultare activă. Disciplină, autocontrol și ascultare activă”, în Bonchiș, E. (coord.), *Învăță să ascuți*, Editura Polirom, Iași.
- Bîrle, D. (2019), „Condiții ale formării deprinderilor de ascultare activă. Perseverența – condiție a ascultării active”, în Bonchiș, E. (coord.), *Învăță să ascuți*, Editura Polirom, Iași.
- Bonchiș, E. (2019), „A auzi. A asculta. A asculta activ”, în Bonchiș, E. (coord.), *Învăță să ascuți*, Editura Polirom, Iași.
- Bonchiș, E. (2019), „Condiții ale formării deprinderilor de ascultare activă. Răbdarea și corelatele ei”, în Bonchiș, E. (coord.), *Învăță să ascuți*, Editura Polirom, Iași.
- Bonchiș, E. (2019), „Condiții ale formării deprinderilor de ascultare activă. Generozitate, altruism, comportament prosocial”, în Bonchiș, E. (coord.), *Învăță să ascuți*, Editura Polirom, Iași.
- Carnegie, D. (2021) (trad.), „Cele patru tipuri de ascultare”, în Carnegie & Associates, *Ascultă! Arta comunicării eficiente* (trad. Dicu, M.), Curtea Veche Publishing, București.
- Carnegie, D. (2021) (trad.), „Șapte tipuri de ascultători”, în Carnegie & Associates, *Ascultă! Arta comunicării eficiente* (trad. Dicu, M.), București, Curtea Veche Publishing, București.
- Catalano, H. (2020), Strategiile didactice, în Albușescu, I., Catalano, H. (coord.), *Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II. Profesori de toate specializările*, Editura Didactica Publishing House, București.
- Dindelegan, C. M. (2019), „Condiții ale formării deprinderilor de ascultare activă. Modestia și umilința – coordonate ale răbdării”, în Bonchiș, E. (coord.), *Învăță să ascuți*, Editura Polirom, Iași.
- Hasson, H. (2012), *Cum să-ți dezvoltai abilitățile de comunicare. Ce știi, fac și spun experții în comunicare*, Editura Polirom, Iași.
- Murphy, K. (2021) (trad.), *Nu ascuți. Ce îți scapă și de ce contează* (trad. Nicolae Olimpia), Editura Publica, București.
- Pânișoară, I.-O. (2017), *Ghidul profesorului*, Editura Polirom, Iași.
- Roman, D. (2019), „Condiții ale formării deprinderilor de ascultare activă. Empatie și ascultare”, în Bonchiș, E. (coord.), *Învăță să ascuți*, Editura Polirom, Iași.
- Secui, M. L. (2019), „Condiții ale formării deprinderilor de ascultare activă. Curiozitatea – element fundamental în ascultarea activă”, în Bonchiș, E. (coord.), *Învăță să ascuți*, Editura Polirom, Iași.
- <https://ro.scribd.com/presentation/533745394/Audierea-activ%C4%83-a-prelegerilor>
- <https://performante.ro/metoda-prelegerii-1>

<https://psychologydictionary.org/>

<https://dexonline.ro/definitie/audiere>

<https://dexonline.ro/definitie/activ>

<https://dexonline.ro/definitie/prelegere>





## 7.

# Strategii de scriere academică

MUȘATA BOCOȘ, CIPRIAN BACIU

### 7.1. Scriere academică – delimitări conceptuale

În vederea elaborării de texte științifice care prezintă, în mod obiectiv și corect, rezultatele cercetărilor științifice – atât teoretice, cât și practice, se respectă o serie de principii de redactare științifice și scriere academică, de tip descriptiv-argumentativ și riguros fundamentat.

În Științele educației, *scrierea academică* reprezintă un tip de scriere bazată pe un mod de construire, exprimare și transmitere în scris a ideilor, gândurilor, opiniilor, soluțiilor, produselor gândirii, trăirilor etc., cu ajutorul limbajului scris comun și al limbajului de specialitate, într-o manieră directă și inteligibilă, într-un mod clar, concis, precis, riguros, argumentat, bazat pe dovezi/argumente științifice, în spirit critic, în manieră logică, obiectivă, rațională și riguroasă și impersonală.

Așadar, din perspectiva produselor acțiunii de scriere, scrierea academică este necesară în vederea asigurării caracterului științific, riguros al conținutului și al formei textelor din mediul științific/comunitățile științifice/comunitățile academice și, în general, din domeniul științific. Acestea nu pot fi concepute liber (din punctul de vedere al conținutului și al formei), nestructurat și neriguros, și, mai mult, nu pot face abstracție de o serie de principii și exigențe necesare în scrierea textelor/ lucrărilor științifice. Calitatea scrierii academice reprezintă un indicator relevant al caracterului științific al textelor/ lucrărilor realizate, al semnificației lor științifice.

Sintetic, scrierea academică reprezintă o cerință în dezvoltarea intelectuală a persoanei, o componentă a profilului intelectual și profesional al acesteia.

Din perspectiva dezvoltării personale, scrierea academică are efecte formative și informative, care capătă relevanță în funcție de caracteristicile situației și ale contextului în care se realizează:

- contribuie la asigurarea clarității rigurozității și eficienței limbajului scris, respectiv a mesajelor transmise în scris, înlăturând orice interpretare echivocă, prin faptul că suntem determinați să alegem și să utilizăm riguros cuvintele, precum și să favorizăm interacțiunile constructive ale cititorului cu textul și implicarea cu criticism a acestuia în decodificarea și înțelegerea textului;
- exersează unitatea, coerența și logica gândirii, prin faptul că se prezintă, idei, informații, conținuturi, detalii, explicații, argumente etc., în vederea clarificării anumitor aspecte;
- dezvoltă capacitatea de planificare, organizare, articulare și structurare a textului, astfel încât acesta să fie corect, coerent, clar, inteligibil;
- contribuie la dezvoltarea cognitivă (intelectuală), la procesul de perfecționare a proceselor psihice de cunoaștere (reprezentări, limbaj, gândire etc.), a structurilor operatorii și strategiilor cognitive/metacognitive (conceptualizare, raționamente, rezolvare de probleme, planificare, evaluare etc.), a intereselor cognitive și a capacității creatoare (imaginație, inventivitate, originalitate etc.);

## **7.2. Scrierea academică în contextul învățământului universitar**

*În ce direcții avem nevoie de scriere academică în contextul învățământului universitar?*

Având în vedere tipurile de activități în care sunt implicați studenții în învățământul universitar, scrierea academică este necesară în următoarele direcții:

- formulare, formalizare și împărtășire de idei;
- transmitere de idei în mod eficient (atât oral, cât și în scris – tradițional sau electronic);
- organizare de conversații pe teme științifice;
- formulare/argumentare/fundamentare de opinii, idei, soluții etc.;

- realizare de cercetări științifice (cu componentă teoretică-explicativă și practic-aplicativă);
- concepere de texte/produse științifice, în concordanță cu principii și criterii științifice de elaborare;
- realizare de prezentări științifice.

***Ce tipuri de texte/lucrări redactăm în contextul învățământului universitar?***

Textele/lucrările științifice au la bază demersuri și cercetări științifice teoretice sau aplicative, care se desfășoară în conformitate cu anumite standarde. În învățământul universitar redactăm, în special:

- a) texte/lucrări destinate uzului personal: fișe de lectură, schițe, rezumate, sinteze;
- b) texte/lucrări utilizate în contexte educaționale: rezumate, referate, prezentări Power Point, prezentări Prezi, tutoriale, rapoarte de cercetare, comunicări științifice, studii științifice, articole științifice, lucrări de licență, lucrări de disertație, teze de doctorat, cărți.

***Caracteristicile scrierii academice***

Deși există diferențe în funcție de domeniul și de disciplina de studiu, putem vorbi despre anumite caracteristici generale ale scrierii academice, referitoare la conținutul și la forma lor:

- 1) *Focalizare/Axare/Concentrare clară și operațională* pe două componente majore: întrebările de cercetare (care orientează întregul demers de cercetare științifică) și răspunsurile la întrebări/concluziile (care stau la baza construirii mesajului științific al textului).
- 2) *Maniera de comunicare în scris*: directă, clară, precisă, concisă, eficientă, stilul de comunicare în scris este simplu, direct și concis.
- 3) *Argumente credibile, bazate pe dovezi din surse de încredere, valide, respectiv surse științifice* (lucrări de cercetare, rezultatele unor studii sau experimente etc.).
- 4) *Manieră obiectivă/impersonală de construire*, respectiv adoptarea unui limbaj obiectiv, bazat pe argumente raționale și logice din punct de vedere obiectiv și evitarea limbajului emoțional, părtinitor și a

atitudinilor subiective, părtinitoare și patetice. Se recomandă ca autorul scrierii să adopte un ton impersonal, respectiv, indiferent dacă, personal, este sau nu de acord cu ideile comunicate, acestea să fie prezentate obiectiv, exact, acurat, fără implicare personală, subiectivă, emoțională, părtinitoare, care ar fi perturbatoare în procesul scrierii și ar denatura produsul scrierii.

- 5) *Conținut unitar, cu organizare/structurare logică și coerentă*, care, în forma cea mai simplă, cuprinde: introducere, corpul scrierii (partea consistentă, masivă) și concluzii. Introducerea oferă repere generale, cum ar fi: domeniul de studiu, problematica cercetată, direcția de cercetare, premisa de lucru, întrebarea/întrebările de cercetare, ipoteza/ ipotezele cercetării. Corpul scrierii este construit astfel încât să ofere răspunsuri pentru întrebările de cercetare și modalități de testare a ipotezelor cercetării. Concluziile se referă la confirmarea/validarea sau infirmarea/invalidarea ipotezelor cercetării și la implicațiile rezultatelor obținute.

Facem precizarea că structurarea și conținutul scrierilor academice se particularizează în funcție de contextul în care ele sunt folosite, context care poate să presupună respectarea anumitor exigențe formale.

### ***Principiile scrierii academice***

Indiferent de tipul lor, textele/lucrările elaborate este necesar să întrunească o serie de exigențe și condiții, astfel încât ele să fie relevante din punct de vedere științific, precum și valorificate rațional, judicios și eficient în mediul educațional sau profesional-științific:

**1) *Textul/lucrarea să abordeze o temă relevantă***, semnificativă, critică pentru progresul cunoașterii, de actualitate și inovatoare, respectiv tema:

- să fie *relevantă/ semnificativă* de interes nu doar pentru autor/cercetător, ci de interes mai general, pentru (micro)comunitatea profesională și științifică, pentru progresul cunoașterii, cu potențial de dezvoltare a teoriei și/sau practicii educaționale;
- să fie de *actualitate, inovatoare*;

- să se refere la *aspecte științifice problematice*, la neclarități, incertitudini, dificultăți reale de natură teoretică sau practic-aplicativă;
- să fie *originală*, să permită contribuții personale – în plan teoretic și/ sau practic-aplicativ.

**2) Textul/lucrarea să fie corect/corectă din punct de vedere științific, lingvistic, gramatical, ortografic și al punctuației și estetic**, principiu care vizează:

- *corectitudinea științifică* – se referă la exigențe legate de caracterul corect, clar, logic, precis, riguros și coerent al conținutului;
- *corectitudinea lingvistică* – se referă la utilizarea corectă a termenilor, sintagmelor, abrevierilor etc., la stăpânirea exprimării corecte, logice și coerente, în propoziții complexe, cu un vocabular specializat;
- *corectitudinea gramaticală* – se referă la inexistența formulărilor incerte și/sau discutabile sub raport *gramatical* și lexical, a greșelilor, a repetițiilor, a suprapunerilor de termeni etc.;
- *corectitudinea din punctul de vedere al ortografiei și al punctuației* – se referă la utilizarea corectă a stilului convențional de ortografie și punctuație;
- *caracterul estetic* al redactării și tehnoredactării – se referă la aspectul textului, la lizibilitatea acestuia, la caractere, fonturi, culori, chenare, simboluri, figuri, tabele, ilustrații (în ce măsură sunt intuitive, clare, precise, cu calități estetice, cu culori adecvate și plăcute, cu alte aspecte plăcute și atrăgătoare, plasate corect în pagină);

**3) Textul/lucrarea să aibă o structurare/construcție clară, logică, riguroasă și coerentă**, principiu care se referă la componentele sistemice principale ale unui text științific/ale unei lucrări științifice: introducere/ argument/motivarea alegerii temei; trecere în revistă a literaturii de specialitate, ca urmare a documentării; analize proprii ale autorului (resemnificări, opinii proprii, prezentare de date, stabilire de legături între date, argumente, aprecierea implicațiilor etc.); cercetarea întreprinsă și rezultatele ei.

**4) Textul/lucrarea să fie structurat(ă)/ organizat(ă) logic și derivativ, dinspre general spre particular,** principiu care se referă la următoarele exigențe:

- să se respecte principiul pâlniei, respectiv abordările să fie de la general la particular, păstrându-se: coerența textului (legăturile între secțiuni); logica ideatică (ideile să fie derivate din cele anterioare); fluența ideilor;
- ideile să urmeze „un fir roșu”, subordonat temei cercetate (să se evite devierile, asigurându-se organizarea coerentă, logică și ordonată a acestuia și organizarea secțiunilor/capitolelor sale);
- stilul de scriere să fie unitar, astfel încât să demonstreze unitatea de gândire, de concepție și de exprimare în scris;
- secțiunile/capitolele scrierii să fie echilibrate ca lungime, stil de redactare și tehnoredactare;
- raportul dintre textul scris pe de o parte și figuri și tabele, pe de altă parte, să fie unul echilibrat;
- textul/lucrarea să fie considerat/considerată un sistem, fiind compus/compusă din două secțiuni intercorelate (teoretică și practic-aplicativă) între care se stabilesc legături sistemice.

**5) Textul/lucrarea să se bazeze pe o activitatea de documentare continuă, corectă și eficientă,** activitate care:

- să fie selectivă (să valorifice lucrări de referință, relevante, cu caracter teoretic și practic, autohtone și străine);
- să se bazeze, pe cât posibil, pe consultarea surselor originale, primare, autentice;
- să permită decodificarea corectă, receptarea critică, înțelegerea și utilizarea creativă a informațiilor;
- să fie activă, să încurajeze atitudinea reflexivă, interogativă, activă, interactivă și critică în interacțiunile cu informațiile;
- să încurajeze atitudinea impersonală și obiectivă a autorului/cercetătorului (să nu implice în raționamente idei preconcepute, prejudecăți proprii, să existe respect pentru datele științifice).

**6) Să se asigure corectitudinea citării și a consemnării surselor bibliografice,** din punct de vedere etic.

*Citarea în text a surselor bibliografice* reprezintă operația prin care autorul unei lucrări reproduce identic, întocmai, un citat, adică un fragment preluat din opera altui autor/altor autori, indicând, între paranteze, numele autorului original/autorilor originali, anul apariției lucrării citate și pagina sau paginile unde se regăsește fragmentul preluat (de obicei, la finalul citatului).

*Citatul* este un fragment preluat identic, întocmai din opera altui autor (autor unic – persoană sau instituție)/altor autori (colectiv de autori).

Modul de citare în text depinde de mărimea fragmentului:

a) Dacă citatul are mai puțin de 40 de cuvinte, el se va scrie între ghilimele și se va încorpora în conținutul textului; fragmentul preluat este prezentat între ghilimele românești – sunt de preferat rotunde/ondulate/curbate, încep în partea de jos și se încheie în partea de sus: „fragmentul preluat”.

b) Dacă citatul cuprinde 40 sau mai mult de 40 de cuvinte, el va fi integrat într-un bloc de text indentat stânga, la 1,27 cm (0,5 inch), fără ghilimele. Pentru acest bloc de text se va utiliza o spațiere interlinie la două rânduri.

În anumite situații particulare, cu condiția păstrării semnificației/înțelesului citatului, autorul poate să:

- scurteze citatul, prin folosirea a trei puncte între paranteze rotunde (...), pentru a evidenția faptul că autorul a renunțat intenționat la o parte din fragment;
- aducă clarificări – se folosesc paranteze drepte [ ], între care se introduc clarificările necesare: cuvinte, propoziții, fraze etc.;
- scoată în evidență anumite cuvinte/aspecte, prin scriere cu litere italice;
- corecteze erorile, prin indicarea acestora cu cuvântul „sic”, care înseamnă „așa”, scris cu litere italice, între două paranteze drepte – [sic], pentru a se indica cititorilor că există o greșeală în textul reprodus, greșeală care aparține autorului lucrării citate.



În prezent, în domeniul Științelor educației se utilizează stilul de citare APA7, descris în Manualul cu regulile de publicare al Asociației Americane de Psihologie, ediția a șaptea (2020)/ Publication Manual of the American Psychological Association, Seventh Edition (APA, 2020).

Prezentăm, în Tabelul 1., formatul general al citării în text:

**Tabelul 1.** Formatul general al citării în text

Autor	Citare narativă	Citare parantetică
Citarea unei lucrări de autor unic	Nume (an)	(Nume, an)
Citarea unei lucrări cu doi autori	Nume A <sub>1</sub> și Nume A <sub>2</sub> (an)	(Nume A <sub>1</sub> & Nume A <sub>2</sub> , an)
Citarea unei lucrări cu trei sau mai mulți autori	Nume A <sub>1</sub> et al., (an)	(Nume A <sub>1</sub> et al., an)
Citarea unei lucrări al cărei autor este o organizație/instituție, cu indicarea abrevierii	Pentru prima menționare se va scrie la autor numele organizației/instituției, iar în paranteze rotunde se va scrie abrevierea numelui și anul, separate prin virgulă.	Pentru prima menționare se va scrie la autor numele organizației/instituției, iar în paranteze drepte se va scrie abrevierea numelui și anul, separate prin virgulă.
	Nume (abreviere, an)	(Nume [abreviere], an)
	Pentru următoarele menționări se va folosi numele abreviat urmat de anul apariției scris în paranteze rotunde.	Pentru următoarele menționări se va folosi numele abreviat și anul apariției, scrise în paranteze rotunde.
	Abreviere (an)	(Abreviere, an)
Citarea unei lucrări al cărei autor este o organizație/instituție, fără indicarea abrevierii	Nume (an)	(Nume, an)
Citarea unei lucrări când lipsește autorul/ lipsesc autorii		vezi Tabelul 2.
Legendă: Nume A <sub>1</sub> = numele de familie al primului autor (autorul A <sub>1</sub> ) Nume A <sub>2</sub> = numele de familie al celui de-al doilea autor (autorul A <sub>2</sub> )		

## 1. Citarea unei lucrări cu autor unic

### 1.1. Citare narativă

*Nume autor (an, pagină), text*, dacă trimiterea este făcută înainte de reproducerea întocmai a textului, între ghilimele.

**Exemplu:**

Cucoș (2002, p. 133) a afirmat că: „Obiectivul principal al educației interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și a experimenta alteritatea.”

sau

*Nume autor (an), text*, dacă trimiterea este făcută înainte de reproducerea întocmai a textului, între ghilimele. (*pagină*)

**Exemplu:**

Cucoș (2002) a afirmat că: „Obiectivul principal al educației interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și a experimenta alteritatea.” (p. 133)

sau

După cum a spus Cucoș în 2002: „Obiectivul principal al educației interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și a experimenta alteritatea.” (p. 133)

**1.2. Citare parantetică**

*Text (nume, an, pagină)*, dacă trimiterea este făcută după reproducerea întocmai a textului, între ghilimele.

**Exemplu:**

„Obiectivul principal al educației interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și a experimenta alteritatea.” (Cucoș, 2002, p. 133)

**2. Citarea unei lucrări cu doi autori****2.1. Citare narativă**

*Nume A<sub>1</sub> și Nume A<sub>2</sub> (an, pagină), text*

**Exemplu:**

Moise și Cozma (1996, p. 1) afirmă că: „În cea mai succintă formulare, pedagogia s-ar defini ca știință a educației.”

**2.2. Citare parantetică**

*Text (nume A<sub>1</sub> & nume A<sub>2</sub>, an, pagină)*

**Exemplu:**

„În cea mai succintă formulare, pedagogia s-ar defini ca știință a educației.”  
(Moise & Cozma, 2002, p. 1)

### 3. Citarea unei lucrări cu trei sau mai mulți autori

#### 3.1. Citare narativă

*Nume A<sub>1</sub> et al., (an, pagină), text*

sau

*Nume A<sub>1</sub> și colaboratorii (an, pagină), text*

**Exemple:**

Neacșu și colaboratorii (2016, p. 139): „Obiectivul principal al unei lucrări științifice este comunicarea clară (...).”

Neacșu et al. (2016) afirmă că: „Obiectivul principal al unei lucrări științifice este comunicarea clară (...).” (p. 139)

Neacșu et al. (2016): „Obiectivul principal al unei lucrări științifice este comunicarea clară (...).” (p. 139)

#### 3.2. Citare parantetică

*Text (nume A<sub>1</sub> et al., an, pagină)*

**Exemplu:**

„Obiectivul principal al unei lucrări științifice este comunicarea clară (...).”  
(Neacșu et al., 2016, p. 139)

**Atenție!** Abrevierea referințelor din text cu utilizarea notației *et al.*, poate crea ambiguități.

**Exemplu:**

Dorim să cităm în text următoarele două surse bibliografice:

a) (Apostolache, Panțâru & Moldovan, 2018);

b) (Apostolache, Panțâru, Moldovan, Dulamă, Mureșan, Opre, Adam & Opriș, 2018).

Ambele surse bibliografice au primii trei autori comuni și se referă la **lucrări diferite**, publicate în același an. Acestea ar putea fi consemnate astfel: (Apostolache et al., 2018), creându-se, astfel, confuzie cu privire la lucrarea care este citată. Pentru a evita ambiguitatea, se continuă cu **numele următorilor autori, atât cât este necesar, pentru a distinge sursele, înainte de abrevierea** cu et al./ și colab. Astfel, consemnarea celor două surse în text se va putea realiza astfel:

(Apostolache, Panțâru, & Moldovan, 2018);  
 (Apostolache, Panțâru, Moldovan, Dulamă et al., 2018);  
 sau  
 (Apostolache, Panțâru, Moldovan, Dulamă și colab., 2018).

În exemplul oferit de noi, s-a putut utiliza „et al.” (adică „și alții”) sau „și colab.”, întrucât după ultimul nume de autor precizat urmează mai mulți autori. Dacă după ultimul nume de autor precizat nu ar mai fi fost decât un singur autor, nu s-ar fi justificat utilizarea „et al.” sau „și colab.”, care fac trimitere la plural și ar fi trebuit citat și acel ultim autor.

#### **4. Citarea unei lucrări al cărei autor este o organizație/instituție**

##### **4.1. Citare narativă cu indicarea abrevierii**

*Nume (abreviere, an, pagină), text* – pentru prima menționare în text

##### **Exemplu:**

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO, 2015, p. 6) „își propune să îmbunătățească accesul la educație de calitate privind dezvoltarea durabilă la toate nivelurile și în toate contextele sociale.”

*Text, abreviere (an, pagină), text* – pentru următoarele menționări în text.

##### **Exemplu:**

În prezent, UNESCO (2015, p. 6) „își propune să îmbunătățească accesul la educație de calitate privind dezvoltarea durabilă la toate nivelurile și în toate contextele sociale.”

##### **4.2. Citare parantetică cu indicarea abrevierii**

*Text, (nume [abreviere], an, pagină)* – pentru prima menționare în text

##### **Exemplu:**

Ca organizație internațională, „își propune să îmbunătățească accesul la educație de calitate privind dezvoltarea durabilă la toate nivelurile și în toate contextele sociale.”. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, [UNESCO], 2015, p. 6)

*(abreviere, an, pagină), text* – pentru următoarele menționări în text

##### **Exemplu:**

În prezent, UNESCO (2015, p. 6) „își propune să îmbunătățească accesul la educație de calitate privind dezvoltarea durabilă la toate nivelurile și în toate contextele sociale.”

### **4.3. Citare narativă fără indicarea abrevierii**

*Nume (an, pagină), text*

**Exemplu:**

În prezent, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (2021, p. 52) „promovează cu precădere reforme structurale, printr-o agendă socială axată pe combaterea inegalităților și dezvoltarea durabilă.”

### **4.4. Citare parantetică fără indicarea abrevierii**

*(nume, an, pagină), text*

**Exemplu:**

În prezent, se „promovează cu precădere reforme structurale, printr-o agendă socială axată pe combaterea inegalităților și dezvoltarea durabilă.” (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, 2021, p. 52)

**Observație:** Nu este obligatorie abrevierea numelui unei organizații, dar aceasta este recomandată, dacă abrevierea este utilizată frecvent.

## **5. Citarea unei lucrări din enciclopedia Wikipedia**

### **5.1. Citare narativă**

*„Titlul articolului” (an) text*

**Exemplu:**

„Realitate virtuală” (2020) este o experiență simulată care poate fi (...)

### **5.2. Citare parantetică**

*(„Titlul articolului,” an) text*

**Exemplu:**

O experiență simulată care poate fi (...) („Realitate virtuală”, 2020)

*Consemnarea în text a surselor bibliografice* reprezintă operația prin care autorul unei lucrări precizează sursele bibliografice utilizate, respectiv, indicând, între paranteze, numele autorului (autorilor) și anul apariției acestor surse (fie înainte, fie după prezentarea ideilor/considerațiilor preluate și parafrazate). Așadar, ideile și considerațiile preluate de la autorul original/autorii originali sunt parafrazate într-o manieră adaptată pentru utilizare în noua lucrare.

*Consemnarea surselor bibliografice în lista referințelor bibliografice/lista bibliografică* este operația prin care autorul unei lucrări inventariază totalitatea surselor folosite pentru redactarea lucrării, care se regăsesc în text. În acest scop se respectă regulile prezentate de noi în subdiviziunea *Întocmirea listei bibliografice/listei de referințe bibliografice*.

*Consemnarea surselor bibliografice în bibliografie* este operația prin care autorul unei lucrări inventariază totalitatea surselor folosite pentru redactarea lucrării. Este vorba atât despre sursele care se regăsesc în text, cât și despre sursele care nu se regăsesc în text, dar care, au influențat, într-o anumită măsură, demersul activității de documentare, e-documentare și de cercetare bibliografică și de realizare a lucrării științifice. În acest scop se respectă regulile prezentate de noi în subdiviziunea *Întocmirea listei bibliografice/listei de referințe bibliografice*.

### **1. Lucrări cu aceeași tematică/idee abordată de mai mulți autori**

Când se consemnează aceeași tematică/idee abordată de mai mulți autori, numele autorilor vor fi aranjate în ordine alfabetică. Fiecare trimitere va fi separată de cele care urmează folosindu-se punct și virgulă (;):

#### **Exemplu:**

În literatura românească, problematica conflictelor școlare a fost abordată (Pruteanu & Achim, 2018; Păcurar, 2014; Mihalache, 2017; Voicu, 2004) din perspectiva percepțiilor privind cauzele apariției acestora.

### **2. Evidențierea surselor bibliografice de referință**

#### **2.1. Consemnare parantetică**

Pentru a se evidenția sursa/sursele considerate cele mai relevante, autorul va plasa numele autorului/autorilor acesteia/acestora între paranteze, în ordine alfabetică, delimitându-le prin punct și virgulă, urmate de expresia „a se vedea și”/ „vezi și”/ „see also”, de alte surse menționate.

(Păcurar, 2014; a se vedea și Mihalache, 2017; Voicu, 2004)

#### **2.2. Consemnarea narativă**

În cazul consemnării narative, când se utilizează mai multe surse bibliografice, autorul poate opta pentru prezentarea acestora în orice ordine, în funcție de contextul ideatic:

**Exemplu:**

Voicu (2004); Pruteanu & Achim (2018); Păcurar (2014, 2016) afirmă (...)

**3. Consemnarea a două sau mai multe surse bibliografice ale aceluiași autor**

În situațiile în care se valorifică două sau mai multe lucrări realizate de același autor, numele acestuia se trece o singură dată, iar pentru fiecare lucrare ulterioară se indică doar anul apariției, ordonându-se în funcție de anul publicării. Mai întâi sunt consemnate lucrările fără dată, urmate de lucrările ordonate cronologic, iar la final cele aflate în curs de apariție/*in-Press* (lucrările *in-Press* sunt manuscrisele care au fost acceptate pentru publicare, dar nu au fost încă atribuite unui volum/număr de publicație).

**Exemple:**

(Trifon, f.d., 2019a, 2019b, 2021);

(Trifon, f.d., 2021, *in-Press*);

(Trifon, 2020, 2021, în curs de apariție).

**4. Consemnarea surselor bibliografice ale unor autori cu același nume**

În consemnarea parantetică în care sunt listați mai mulți autori, unii dintre aceștia având același nume de familie, dar prenume diferite, se includ inițialele prenumelor acestor autori, în toate consemnările text, chiar dacă anul publicării diferă.

**Exemplu:**

(I. M. Stanciu & Andrieș, 2015; T. Stanciu, 2014)

În cazul consemnării unei surse bibliografice realizate de autori multipli cu același nume de familie, nu este necesar să se menționeze inițialele prenumelor.

**Exemplu:**

(Johnson & Johnson, 2018)

**5. Consemnarea surselor provenite din surse bibliografice secundare**

Pentru consemnarea surselor bibliografice secundare, adică atunci când se menționează un autor care a fost citat într-o altă lucrare, se vor indica în text, între paranteze, ambele surse: cea primară și cea secundară, care va fi precedată de mențiunea „apud”, care înseamnă „după” sau „după cum apare la”. Această modalitate de consemnare se utilizează pentru a indica

faptul că citatul sau ideile sunt preluate de la un autor, dintr-o sursă secundară (în care se precizează numele autorului original, anul, eventual pagina), respectiv nu s-a consultat lucrarea originală.

În măsura în care este posibil, în vederea asigurării obiectivității documentării, se recomandă utilizarea surselor bibliografice primare.

**Exemplu:**

Creativitatea are la bază o serie de factori (Planchard, 1967; Lowenfeld, 1959 apud Moise & Cozma, 1996), care fie că o compun efectiv, fie că o condiționează.

**6. Consemnarea surselor bibliografice diferite ale aceluiași autor, apărute în același an**

În cazul în care sunt consemnate lucrări diferite ale aceluiași autor, apărute în același an, este necesar să se introducă precizări suplimentare, pentru a nu se crea confuzii, respectiv, pentru fiecare lucrare, se adaugă câte o literă mică după anul apariției, începând cu litera a. În lista bibliografică, acestea vor fi ordonate alfabetic, urmând ca în text să fie consemnate acolo unde este necesar.

**Exemplu:**

Bush (2008a) ridică întrebarea dacă acestea reprezintă doar schimbări semantice ori dacă impun o transformare mai profundă în conceptualizarea conducerii. (...)

Colegiul Național are de asemenea un rol internațional important, deși acesta pare să fi intrat în declin (Bush, 2008c). (...)

Școala de Leadership și Administrație „Matthew Goniwe” din Africa de Sud a fost modelată după Colegiu, deși la o scară mult mai mică și deservind o singură provincie (Bush, 2008b).

***Întocmirea listei bibliografice/listei de referințe bibliografice***

O **bibliografie** este o listă a tuturor surselor de informare consultate și citite, care, într-o anumită măsură, au influențat, dirijat și orientat demersul activității de cercetare și de realizare a unei lucrări de cercetare, indiferent dacă lucrarea de cercetare cuprinde sau nu (prin citare sau parafrază), informații din sursele parcurse.

O **listă bibliografică/listă de referințe bibliografice** este o listă a surselor ale căror informații sunt citate direct sau sunt parafrazate în lucrarea



de cercetare. Într-o lucrare științifică, este obligatoriu ca toate sursele din lista bibliografică să se regăsească în text și toate sursele invocate în text să fie trecute în lista bibliografică.

Consemnarea fiecărei referințe din lista bibliografică trebuie să conțină răspunsul la următorul set de întrebări, corelate cu elementele de identificare a surselor bibliografice:

- *Cine* a scris/editat lucrarea? (precizarea numelui autorului/al editorului).
- *Când* a fost scrisă lucrarea? (anul apariției lucrării).
- *Care* este lucrarea la care ne referim? (titlul cărții, al articolului, jurnalului sau al documentului web).
- *Unde* a fost publicată lucrarea? (locul în care a fost publicată lucrarea – se specifică orașul/țara, numele editorului sau al publicației în care se găsește articolul, numărul volumului publicației, numărul curent al publicației și numărul paginilor din publicația în care se regăsește articolul din care se face citarea).
- *Unde* poate fi găsită lucrarea? (Pentru sursele online se precizează hyperlink-ul DOI sau adresa URL-ului – în cazul în care nu există un link DOI).

**Exemplu:**

Mahon, B. Z. (2015). What is embodied about cognition?

<b>Autorul</b>	<b>Data</b>	<b>Titlul lucrării</b>
----------------	-------------	------------------------

Cine?	Când?	Care?
-------	-------	-------

*Language, Cognition and Neuroscience*, 30(4), 420–429. <https://doi.org/10.1080/23273798.2014.987791>

**Sursa**

Unde?

**Figura 1.** Ilustrarea elementelor de identificare a surselor bibliografice

### **Consemnarea surselor bibliografice în lista bibliografică**

Există trei tipuri principale de surse bibliografice: cărțile, capitolele din cărți și articolele din diferite publicații periodice (reviste). Detaliem regulile de redactare specifice fiecăruia din cele trei tipuri de resurse bibliografice textuale prin raportare la stilul APA 7, restul resurselor bibliografice,

respectând regulile generale de redactare specifice celor trei tipuri principale:

## 1. Consemnarea cărților

### CARTE

Se scrie <b>numele autorului</b> , urmat de virgulă (,) și de inițialele prenumelor. Între inițialele prenumelor se lasă un spațiu (blank). În cazul lucrărilor cu mai mulți autori, numele lor se separă cu ajutorul virgulei și al semnului „&”, pentru ultimii doi autori Se păstrează ordinea numelor autorilor, așa cum apare în publicație. Pentru cărțile care au până la 20 de autori, se scriu toate numele autorilor. Pentru cărțile care au 21 sau mai mulți autori, se scriu numele primilor 19 autori, urmate de trei puncte și apoi numele ultimului autor. Nu se introduce semnul &.	<b>Anul</b> apariției publicației (cel specificat în secțiunea copyright) va fi scris între paranteze. După paranteză se va pune punct (.).	Va fi scris cu majusculă doar primul cuvânt al titlului și substantivele proprii, dacă apar în titlu. Dacă <b>titlul</b> este format din două sau mai multe părți, va fi scris cu majusculă primul cuvânt al fiecărei părți. Titlul va fi scris cu caractere italice. La finalul titlului se pune punct (.).  Ediția consultată se va menționa între paranteze rotunde, după titlu.  Pentru cărțile traduse, este necesar să se menționeze numele traducătorilor, precum și informații referitoare la ediția tradusă, după cum se poate vedea în exemplul de mai jos.
---	---	---

#### Formatul general:

**Autorul cărții – numele de familie și inițiala/inițialele prenumelui/prenumelor, utilizându-se & pentru mai mulți autori. (An). Titlul cărții – scris cu italic (ediția). Editura. DOI sau URL (dacă există)**

<b>Numele editurii</b> va fi urmat de punct. Nu vor fi incluse date referitoare la localizarea editurii (oraș, țară). Dacă o publicație are mai multe edituri, numele acestora se separă prin punct și virgulă (;).	Includeți numărul <b>DOI</b> dacă cartea are unul. Nu menționați <b>URL</b> -ul sau informații despre baza de date în cazul lucrărilor provenite din cercetările academice. URL-ul va fi specificat în cazul e-book-urilor din alte surse online. Nu se pune punct (.) după DOI sau după URL.	Dacă lucrarea are mai multe <b>ediții</b> sau mai multe <b>volume</b> , numerele acestora vor fi incluse între paranteze, după titlu. Dacă există simultan mai multe ediții și volume, va fi notat mai întâi numărul ediției, apoi al volumului, separate prin virgulă (,). Nu se pune virgulă (,) între titlu și specificațiile dintre paranteze.
---	---	--

#### Exemplu pentru consemnarea unei cărți de unic autor:

Ionescu, M. (2011). *Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne* (ediția a IV-a revizuită și adăugită). Editura Eikon.

#### Exemplu pentru consemnarea unei cărți cu doi autori:

Bocoș, M., & Jucan, D. (2019). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor* (ediția a IV-a). Editura Paralela 45.

### Exemplu pentru consemnarea unei cărți cu trei până la 20 de autori:

Mureșan, A.-M., Cristolțan, V., Badiu, V., & Bocoș, M. (2004). *Ne jucăm ... învățăm! Jocuri didactice la disciplina Limba și literatura română, clasele I-II*. Editura Maxim Grup.

### Exemplu pentru consemnarea unei cărți traduse:

Mayer-Schonberger, V., & Cukier, K. (2018). *Big Data. O revoluție care va transforma felul în care trăim, muncim și gândim*. (R. Lixandru, traducător). Act și Politon. (Lucrarea inițială apărută în 2013)

## 2. Consemnarea capitolelor de carte

### CAPITOL DINTR-O CARTE

Se scrie <b>numele autorului</b> , urmat de virgulă (,) și de inițialele prenumelor. Între inițialele prenumelor se lasă un spațiu (blank). În cazul lucrărilor cu mai mulți autori, numele lor se separă cu ajutorul virgulei și al semnului „&”, pentru ultimii doi autori Se păstrează ordinea numelor autorilor, așa cum apare în publicație.	<b>Anul</b> apariției publicației (cel specificat în secțiunea copyright) va fi scris între paranteze. După paranteză se va pune punct (.).	Se scriu cu majusculă primul cuvânt al <b>titlului capitolului</b> și substantivele proprii. Dacă titlul este format din două sau mai multe părți, va fi scris cu majusculă primul cuvânt al fiecărei părți. Titlul capitolului <b>nu</b> va fi scris cu caractere italice. La finalul titlului capitolului se pune punct (.).	Precizați titlul cărții în care apare capitolul. Dacă <b>titlul</b> este format din două sau mai multe părți, va fi scris cu majusculă primul cuvânt al fiecărei părți. Titlul va fi scris cu caractere italice. La finalul titlului se pune punct (.).
---	---	--	---

#### Formatul general:

**Autorul capitolului** – numele de familie și inițiala/inițialele prenumelui/prenumelor, utilizându-se & pentru mai mulți autori. (An). **Titlul capitolului**. În inițiala (inițialele) prenumelui și numele de familie al coordonatorului, utilizându-se & pentru mai mulți coordonatori (coord.), **Titlul cărții** – scris cu italic (pp. #-#). Editura. DOI sau URL (dacă există)

Precizarea „În” urmată de inițialele prenumelor și numele fiecărui <b>editor</b> (fără a inversa ordinea față de prenume). Dacă există mai mulți editori, numele lor vor fi separate prin virgulă. La final se pune punct (.).	<b>Nume editurii</b> va fi urmat de punct. Nu vor fi incluse date referitoare la localizarea editurii (oraș, țară). Dacă o publicație are mai multe edituri, numele acestora se separă prin punct și virgulă (;).	Includeți numărul <b>DOI</b> dacă lucrarea are unul. Nu menționați <b>URL</b> -ul sau informații despre baza de date în cazul lucrărilor provenite din cercetările academice. URL-ul va fi specificat în cazul e-book-urilor din alte surse online. Nu se pune punct (.) după DOI sau după URL.	Includeți <b>intervalul paginilor</b> din carte la care poate fi găsit capitolul. Dacă există mai multe <b>ediții</b> sau mai multe <b>volume</b> , numerele acestora vor fi incluse între paranteze, după titlu. Dacă există simultan mai multe ediții și volume, va fi notat mai întâi numărul ediției, apoi al volumului, separate prin virgulă (,). Nu se pune virgulă între titlu și specificațiile dintre paranteze.
--	---	---	--

**Exemplu pentru consemnarea unui capitol dintr-o carte:**

Mateescu, D., Brănișteanu, R., Bocoș, M., & Baci, C. (2015). Managementul resurselor educaționale. În R. Răduț-Taciu, M.-D. Bocoș, O. Chiș (coord.), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar* (pp. 337–363). Editura Paralela 45.

**3. Consemnarea articolelor****ARTICOL DINTR-O REVISTĂ**

Se scrie <i>numele autorului</i> , urmat de virgulă (,) și de inițialele prenumelor. Între inițialele prenumelor se lasă un spațiu (blank). În cazul lucrărilor cu mai mulți autori, numele lor se separă cu ajutorul virgulei și al semnului „&”, pentru ultimii doi autori Se păstrează ordinea numelor autorilor, așa cum apare în publicație.	<i>Anul</i> apariției publicației va fi scris între paranteze. După paranteză se va pune punct (.).	Se scriu cu majusculă primul cuvânt al <i>titlului articolului</i> și substantivele proprii din titlu. Dacă titlul este format din două sau mai multe părți, va fi scris cu majusculă primul cuvânt al fiecărei părți. Titlul articolului <i>nu</i> va fi scris cu caractere italice. La finalul titlului articolului se pune punct (.).
---	---	--

**Formatul general:**

**Autorul articolului – numele de familie și inițiala/inițialele prenumelui/prenumelor, utilizându-se & pentru mai mulți autori. (An). Titlul articolului. *Numele Revistei* – scris cu italic, *volumul* – scris cu italic (numărul – scris în continuare, fără virgulă), pp. #-#. <https://doi.org/xxxx> sau URL**

Scrierea cu majusculă a tuturor cuvintelor importante din <i>numele publicației periodice (revistei)</i> ; vor fi exceptate prepozițiile și conjuncțiile. Numele publicației va fi scris cu caractere italice și va fi urmat de virgulă (,).	Scrieți cu caractere italice <i>numărul volumului</i> sau al seriei în care a apărut revista. Nu se lasă spațiu (blank) între numărul volumului sau al seriei și parantezele care conțin <i>numărul publicației periodice</i> (numărul apariției revistei). Numărul apariției publicației periodice se va scrie între paranteze, fără a folosi caractere italice. Dacă revista nu are număr, atunci numărul volumului sau al seriei va fi urmat de virgulă (,).	Includeți <i>intervalul paginilor</i> din publicația periodică la care se află articolul. Folosiți <i>n-dash</i> în loc de cratimă (–). Nu se lasă spațiu între numerele paginilor și <i>n-dash</i> . La final se pune punct (.).	Includeți numărul <i>DOI</i> pentru toate publicațiile care au unul. În cazul în care articolul nu are DOI, se va scrie adresa URL a acestuia. Nu se pune punct (.) după DOI sau după URL.
--	---	---	--

**Exemplu pentru un articol apărut într-o publicație care are și volume și numere („issue” – în engleză):**

Singh, H., Luft, J. A., & Natier, J. B. (2021). The development of ePCK of newly hired in-field and out-of-field teachers during their first three years of teaching. *European Journal of Teacher Education*, 44(5), 611–626.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1943660>

**Exemplu pentru un articol apărut într-o publicație care are doar numere:**

Marin, D.-C., & Bocoș, M. (2018). Legislative Framework concerning School-Family Partnership. *Educatia 21 Journal*, 16, 92–37.

<https://doi.org/10.24193/ed21.2018.16.11>

**Exemplu pentru un articol apărut într-o publicație care are URL:**

Baciu, C., Opre, D., & Riley, S. (2016). A New Way of Thinking in the Era of Virtual Reality and Artificial Intelligence. *Educatia 21 Journal*, 14, 43–48.

[http://educatia21.reviste.ubbcluj.ro/index\\_html\\_files/8.%20Ciprian%20Baciu,%20Dana%20Opre,%20Sarah%20Riley.pdf](http://educatia21.reviste.ubbcluj.ro/index_html_files/8.%20Ciprian%20Baciu,%20Dana%20Opre,%20Sarah%20Riley.pdf)

#### **4. Consemnarea tezelor de doctorat, a lucrărilor de dizertație și a lucrărilor de licență**

O teză sau dizertație este considerată publicată atunci când este disponibilă într-o bază de date, cum ar fi ProQuest Dissertations and Theses Global sau PDQT Open, într-un depozit instituțional, într-o arhivă sau pe o platformă electronică (spre exemplu, platforma Registrul Educațional Integrat din România, în care sunt arhivate teze de doctorat din România).

Dacă baza de date atribuie numere de publicație dizertațiilor și tezelor, includeți numărul publicației, între paranteze, după titlul dizertației sau al tezei, fără caractere cursive.

Includeți descrierea „Teză de doctorat” sau „Lucrare de dizertație”, urmată de o virgulă și numele instituției care a acordat diploma. Așezați aceste informații între paranteze drepte, după titlul dizertației sau al tezei și numărul acesteia (dacă există).

În elementul sursă al referinței, furnizați numele bazei de date, al platformei, al depozitului de date sau al arhivei.

Același format poate fi adaptat pentru alte teze/lucrări publicate, inclusiv pentru lucrări de licență, prin schimbarea textului descrierii dintre

paranteze, după caz (de exemplu, „Lucrare de licență”). Includeți adresa URL pentru dizertație sau teză, dacă adresa URL este funcțională pentru cititori. (*Published Dissertation or Thesis References, f.d.*)

### **Teză de doctorat aflată pe un website**

#### **Formatul general:**

**Autor. (An). Titlul lucrării [Teză de doctorat, Instituția]. Numele platformei. URL**

**Autorul – numele de familie, inițiala/ inițialele prenumelui/ prenumelor**

#### **Exemple pentru teze de doctorat aflate pe un website:**

Szilagyi, I.-M. (2019). *Proiect de curriculum pentru formarea și dezvoltarea competențelor sociale și emoționale la preșcolari. Aplicații la grupa mare* [Teză de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai]. Registrul Educațional Integrat. <https://rei.gov.ro/teza-doctorat-document/8235255f22be027d673-22.-Teza-de-doctorat.pdf>

Chisăliță, M. (2019). *Impactul utilizării tehnologiilor digitale de învățare asupra dezvoltării copiilor* [Teză de doctorat, Universitatea din București]. Registrul Educațional Integrat. <https://rei.gov.ro/teza-doctorat-document/835795e81b013d13bb.-Teza-de-doctorat.pdf>

### **Teză de doctorat dintr-o bază de date**

#### **Formatul general:**

**Autor. (An). Titlul lucrării [Teză de doctorat, Instituția]. Numele bazei de date. URL**

**Autorul – numele de familie, inițiala/inițialele prenumelui/prenumelor**

Notă: Dacă baza de date sau arhiva solicită cititorilor să se conecteze înainte de a putea vizualiza dizertația sau teza (ceea ce înseamnă că adresa URL nu va funcționa pentru toți cititorii) încheiați referința cu numele bazei de date, fără a include URL-ul.

## **5. Consemnarea suporturilor de curs**

### **Suport de curs**

#### **Formatul general:**

**Autor. (An). Titlul cursului [suport de curs]. Numele centrului/ departamentului care a elaborat cursul, instituția.**

**Autorul – numele de familie, inițiala/ inițialele prenumelui/ prenumelor**

**Exemplu pentru un suport de curs:**

Albulescu, I. (2021). *Educația și mass-media* [suport de curs]. Centrul de Formare Continuă, Învățământ la Distanță și cu Frecvență Redusă, Universitatea Babeș-Bolyai.

**6. Consemnarea modulelor din suporturi de curs**

**Formatul general:**

**Autor. (An). Titlul modulului. În inițiala (inițialele) prenumelui și numele de familie al autorului suportului de curs, *Titlul suportului de curs* – scris cu italic [suport de curs]. Numele centrului/departamentului care a elaborat cursul, Instituția.**

**Autorul – numele de familie, inițiala/ inițialele prenumelui/ prenumelor**

**Exemplu pentru un modul dintr-un suport de curs:**

Albulescu, I. (2021). Câmpul educațional și actorii săi. În I. Albulescu, *Educația și mass-media* [suport de curs]. Centrul de Formare Continuă, Învățământ la Distanță și cu Frecvență Redusă, Universitatea Babeș-Bolyai.

**7. Consemnarea materialelor din pachetele de curs/ Course Pack (în engleză)**

Pachetele de curs sunt colecții de materiale pe care tutorii le alcătuiesc, prin compilare, din mai multe surse. Pentru consemnarea acestora:

- se consideră componentele structurale din pachetul de curs ca fiind articole sau capitole dintr-o carte editată, respectiv care sunt retipărite dintr-o altă sursă;
- ca editor se utilizează numele tutorelui; dacă nu este dat numele tutorelui, se utilizează numele departamentului ca editor;
- ca dată de publicare se utilizează data la care a fost emis pachetul de curs; dacă nu există o dată de emitere, pentru data publicării, se menționează semestrul și anul curent.

**Materialul din pachetul de curs**

**Formatul general:**

**Autor. (An). Titlul materialului din pachetul de curs. În inițiala/ inițialele prenumelui/prenumelor și numele de familie al autorului**

pachetului de curs, *Titlul pachetului de curs – scris cu italic (pp. #-#)*.  
Numele centrului/departamentului care a elaborat cursul, instituția.

## 8. Consemnarea dicționarelor

### DICȚIONARUL

Atunci când nu este specificat *numele autorului*, se includ în această poziție editorii/editorul.

Dacă nu există autor sau editor, va fi inclus *numele companiei sau al organizației* care a publicat dicționarul, ca autor colectiv.

Titlul dicționarului va fi scris cu caractere italice. La finalul titlului se pune punct (.).

#### Formatul general:

**Autorul dicționarului – numele de familie și inițiala/inițialele prenumelui/prenumelor, utilizându-se & pentru mai mulți autori. (An). Termenul. În Titlul dicționarului – scris cu italic (ediția, p. # sau pp. #-#). Editura. DOI sau URL (dacă există).**

Includeți **URL**-ul în cazul dicționarelor online sau al celor ale căror intrări se actualizează constant.

În cazul dicționarelor online, în locul datei se va face mențiunea (f.d.) și se va specifica data accesării lui.

#### Exemplu pentru consemnarea unui dicționar tipărit:

Academia Română. Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan-Al. Rosetti” (2016). *Experiență. În DEX – Dicționarul Explicativ al Limbii Române* (ediția a 2-a, revizuită și adăugită, p. 325). Editura Univers Enciclopedic.

#### Exemplu pentru consemnarea unui dicționar online:

American Psychological Association. (f.d.). Just-world hypothesis. În *APA dictionary of psychology*. Accesat la 18 ianuarie, 2020, de la <https://dictionary.apa.org/just-world-hypothesis>

## 10. Consemnarea surselor existente pe pagini web

### SURSA EXISTENTĂ PE PAGINA WEB

Pentru resursele realizate de către o organizație/instituție (și nu de către un autor sau de către un grup de autori), numele acesteia va fi trecut în locul numelui autorului. Omiteți numele site-ului web între titlul paginii web și adresa URL dacă este același cu numele organizației/instituției.

Dacă nu se cunoaște data publicării online a unui material, se va scrie între paranteze notația (*n.d.*) (no data) – pentru referințele în limba engleză sau (*f.d.*) (fără dată) – pentru referințele în limba română.

Pentru paginile care pot suferi modificări, se va trece și data accesării.



### Formatul general:

**Autorul sursei** – numele de familie și inițiala/inițialele prenumelui/prenumelor, utilizându-se & pentru mai mulți autori. (anul sau data publicării). **Titlul sursei** – scris cu italic (ediția). **Numele site-ului web. URL**

*Data* va fi scrisă respectând regulile de ortografie specifice limbii în care este scrisă lucrarea în care se găsește referința.

Observație: Nu se citează site-ul web, ci pagina din care s-a valorificat conținutul.

Se consemnează data afișată în resursă sau data actualizării resursei (dacă există).

### Exemplu de consemnare a unei surse cu autor unic:

Kmec, J. (13 Martie, 2012). *Where's the Boss? And What Counts as "Work"?*. The Society Pages. <https://thesocietypages.org/socimages/2012/03/13/wheres-the-boss-and-what-counts-as-work/>

### Exemplu de consemnare a unei surse realizate de un autor și o instituție:

Statista, & Clement, J. (10 Septembrie, 2020). *Alphabet Inc. – Statistics & Facts*. Statista. (f.d.). Accesat la 21 Februarie, 2021, de la <https://www.statista.com/topics/6042/alphabet-inc/>

### Exemple de consemnare a unei surse realizate de o organizație:

Departamentul de Științe ale Educației. (f.d.). *Instructions to authors*. Educatia 21. <http://educatia21.reviste.ubbcluj.ro/instructions-to-authors/>

### Exemple de consemnare a unei surse realizate de o organizație, în cazul căreia numele autorului este același cu numele site-ului:

Statista. (23 Septembrie, 2021). *Google Play Store: number of apps 2009-2021*. <https://www.statista.com/statistics/266210/number-of-available-applications-in-the-google-play-store/>

## 10. Consemnarea unei referințe din Wikipedia

### Exemplu:

Realitate virtuală. (20 Noiembrie, 2020). În *Wikipedia*. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Realitate\\_virtual%C4%83](https://ro.wikipedia.org/wiki/Realitate_virtual%C4%83)

## 11. Consemnarea unui videoclip de pe YouTube

### Exemplu:

Kenney Madsen (16 Martie, 2015). *Quick rundown: Solar system and Universe beyond* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=XSVjaklLf24&ab\\_channel=KenneyMadsen](https://www.youtube.com/watch?v=XSVjaklLf24&ab_channel=KenneyMadsen)

## 12. Consemnarea unui canal YouTube

### Exemplu:

APA Publishing Training. (f.d.). Home [Canal YouTube]. Accesat la 20 Februarie, 2020, de la adresa <https://www.youtube.com/user/PsycINFO/>

## 13. Consemnarea unei postări de pe LinkedIn

### Exemplu:

Goodwin, J. (Septembrie, 2019). *The best part of attending the American Psychological Association's 2019 Convention in Chicago this year was having the opportunity to* [Imagine atașată] [Postare]. LinkedIn.

*Sculptura ca față de masă* [Expoziție]. (2021). Muzeul Național de Artă Contemporană, București, România.  
<https://mnac.ro/event/879/Sculptura%20ca%20fa%C8%9B%C4%83%20de%20mas%C4%83>

## 14. Consemnarea unei prezentări PowerPoint disponibile online

### Exemplu:

Bejan, O. (f.d.). *Platformele educaționale online* [Prezentare PowerPoint]. SlidePlayer. <https://slideplayer.ro/slide/17110043/>

## 15. Consemnarea comunicărilor personale

Dat fiind specificul comunicărilor personale, cititorii nu au acces la conținutul lor, astfel că ele nu vor fi incluse în lista referințelor bibliografice, vor fi consemnate numai în text. Indicați inițiala(ele) și prenumele comunicatorului și furnizați o dată cât mai exactă posibil, folosind următoarele formate:

### Formatul general:

**Autorul (comunicare personală, ziua luna, anul)**

**Autorul – inițiala/ inițialele prenumelui/ prenumelor numele de familie**

**Exemplu pentru comunicare personală – consemnare narativă:**

H. A. Geleriu (comunicare personală, 23 Decembrie, 2021)

**Exemplu pentru comunicare personală – consemnare parantetică:**

(H. A. Geleriu, comunicare personală, 23 Decembrie, 2021)

**Citarea și consemnarea în text a unor surse bibliografice din care lipsesc elemente de identificare** se realizează în conformitate cu precizările generale prezentate de noi în Tabelul 2:

**Tabelul 2.** Precizări generale pentru citarea și consemnarea în text a unor surse bibliografice din care lipsesc elemente de identificare

Elemente de identificare care lipsesc	Modalitate de citare/ consemnare	Citare narativă/ Consemnare	Citare parantetică/ Consemnare
Autorul	Titlul lucrării va lua locul autorului	Titlul. (an).	Titlul. (an).
		(Titlul, an).	
Anul	Dacă nu se cunoaște data publicării unui material, se va scrie între paranteze notația (f.d.) (fără dată) – pentru referințele în limba română sau (n.d.) (no data) – pentru referințele în limba engleză	Autor. (f.d.). (Autor, f.d.).	Autor. (f.d.). Titlul.
Titlul	Se specifică autorul și data	Autor. (an).	(Autor, an).
Pagina	Se indică paragraful, capitolul, numărul tabelului, sau alte elemente care îl ajută pe cititor să identifice de unde a fost preluat respectivul text	Florian (2019, paragr. 3) (...).	(Florian, 2019, paragr. 3).
Sursa	Se citează ca fiind o comunicare personală. Se recomandă utilizarea unei alte lucrări!	Inițiala/ inițiale prenume. Nume (comunicare personală, data).	(Inițiala prenume. Nume, comunicare personală, data).
Autorul – numele de familie, inițiala/inițialele prenumelui/prenumelor			

### **Alcătuirea și formatarea listei bibliografice/listei de referințe:**

Începeți lista de referințe pe o pagină nouă la sfârșitul sarcinii de lucru.

Denumiți lista de referințe cu titlul „Referințe bibliografice”, text scris cu caractere aldine și centrat în partea de sus a paginii.

Sortați lista de referințe bibliografice astfel:

- Precizați cărțile, studiile, articolele, sursele al căror autor este o organizație, dicționarele, sursele legislative etc., în ordine alfabetică, în funcție de autor. În cazul în care sunt consemnate lucrări diferite ale aceluiași autor, apărute în același an, este necesar să se introducă precizări suplimentare, pentru a nu se crea confuzii. Pentru fiecare lucrare, se adaugă câte o literă mică după anul

aparității, începând cu litera a și se ordonează alfabetic, în funcție de literele introduse.

- Precizați sursele web în ordine alfabetică, menționând și data la care au fost accesate.

Indentati prima linie a fiecărei intrări din lista de referințe. Aceasta înseamnă că prima linie a fiecărei intrări este aliniată la stânga, în timp ce a doua și următoarea linie sunt indentate (Manualul APA recomandă o indentare de 0,5" sau 1,27 cm).

Faceți active toate linkurile către site-uri web sau DOI (apăsați pe bara de spațiu după fiecare intrare).

În Tabelele 3, 4 și 5 este prezentat esențializat modul de consemnare, în lista bibliografică, a elementelor (nume autor, dată, titlu) sursei bibliografice.

**Tabelul nr. 3.** Formatul general pentru consemnarea în lista bibliografică lista bibliografică a numelui autorului/autorilor unei cărți/unui capitol/unui dicționar/unui articol dintr-o revistă/unei surse existente pe o pagină web

Numărul sau tipul autorilor	Modul de consemnare	Observații
Un autor	N <sub>1</sub> , P <sub>1</sub> . <i>Exemplu:</i> Ionescu, M.	Se consemnează toate inițialele prenumelor autorului.
Doi autori	N <sub>1</sub> , P <sub>1</sub> , & N <sub>2</sub> , P <sub>2</sub> . <i>Exemplu:</i> Drăgănescu, N., & Anton, V.	Se consemnează toate inițialele prenumelor autorilor. Între autori se pune virgulă și semnul &.
De la 3 la 20 de autori	N <sub>1</sub> , P <sub>1</sub> , N <sub>2</sub> , P <sub>2</sub> , N <sub>3</sub> , P <sub>3</sub> , & N <sub>4</sub> , P <sub>4</sub> . <i>Exemplu:</i> Mureșan, A.-M., Cristolțan, V., Badiu, V., & Bocoș, M.	Se consemnează toate inițialele prenumelor autorilor. Se consemnează toți autorii. Între autori se pune virgulă, iar în fața numelui ultimului autor se introduce semnul &.
Peste 21 de autori	N <sub>1</sub> , P <sub>1</sub> , N <sub>2</sub> , P <sub>2</sub> , N <sub>3</sub> , P <sub>3</sub> , N <sub>4</sub> , P <sub>4</sub> , N <sub>5</sub> , P <sub>5</sub> , N <sub>6</sub> , P <sub>6</sub> , N <sub>7</sub> , P <sub>7</sub> , N <sub>8</sub> , P <sub>8</sub> , N <sub>9</sub> , P <sub>9</sub> , N <sub>10</sub> , P <sub>10</sub> , N <sub>11</sub> , P <sub>11</sub> , N <sub>12</sub> , P <sub>12</sub> , N <sub>13</sub> , P <sub>13</sub> , N <sub>14</sub> , P <sub>14</sub> , N <sub>15</sub> , P <sub>15</sub> , N <sub>16</sub> , P <sub>16</sub> , N <sub>17</sub> , P <sub>17</sub> , N <sub>18</sub> , P <sub>18</sub> , N <sub>19</sub> , P <sub>19</sub> , ... N <sub>n</sub> , P <sub>n</sub> .	Se consemnează toate inițialele prenumelor autorilor. Se consemnează numele primilor 19 autori, urmate de trei puncte și apoi numele ultimului autor (nu se introduce semnul &).

Numărul sau tipul autorilor	Modul de consemnare	Observații
Autorul este o instituție sau o organizație	Numele instituției sau al organizației va fi trecut în locul numelui autorului. <i>Exemplu:</i> Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică.	Nu se consemnează și acronimul instituției.
Un autor/un colectiv de autori și o instituție sau o organizație	<p>a) <u>Situația în care numele instituției este primul consemnat în resursă</u> Numele instituției sau al organizației va fi trecut în locul numelui primului autor și va fi urmat de numele autorului/numele autorilor. <i>Exemplu:</i> Statista, &amp; Clement, J.</p> <p>b) <u>Situația în care numele autorului/autorilor apar înaintea numelui instituției</u> Numele autorului/ numele autorilor va fi/ vor fi trecut/trecute în locul numelui primului autor și va fi urmat de numele instituției sau al organizației. <i>Exemplu:</i> Clement, J., &amp; Statista</p>	Nu se consemnează și acronimul instituției.
<p>Legenda:</p> <p>N = Numele de familie</p> <p>P = Inițială/Inițiale prenume (se pune punct după inițială, iar virgula după acest punct se adaugă doar dacă mai urmează un autor).</p> <p>Înaintea ultimului autor (până la 20 de autori) se pune semnul &amp;. Peste 21 de autori, nu se mai pune semnul &amp;. Indicele reprezintă numărul autorului.</p>		

**Tabelul nr. 4.** Consemnarea datei apariției unei resurse

Format	an	(2022).
	lună, an	(martie, 2021).
	zi, lună, an	(13 martie, 2021).
	sezon, an	(primăvara, 2021)

**Tabelul nr. 5.** Consemnarea unor elemente cu caractere italice

Titlul	
Carte	Se scrie cu caractere italice titlul cărții.
Capitol dintr-o carte	Se scrie cu caractere italice titlul cărții (titlul capitolului nu se scrie cu caractere italice.).
Articol din revistă	Se scrie cu caractere italice titlul revistei și volumul (titlul articolului nu se scrie cu caractere italice).
Teză de doctorat/Lucrare de dizertație/Lucrare de licență	Se scrie cu caractere italice titlul tezei de doctorat/lucrării de dizertație/lucrării de licență.
Sursă existentă pe o pagină web	Se scrie cu caractere italice titlul sursei.

**7) *Textul/lucrarea să fie redactat/redactată într-un limbaj științific de specialitate (în cazul Științelor educației limbaj educațional/pedagogic) adecvat, corect din punct de vedere științific, explicit, exact, riguros.***

Limbajul educațional reprezintă un instrument de comunicare în cadrul comunităților educaționale, al comunităților academice și al comunităților științifice:

- cadrele didactice și cercetătorii îi conferă relevanță, utilitate și modernitate în contexte didactice și de cercetare educațională;
- educatorii și cadrele didactice îi conferă funcționalitate, prin transpunerea mesajelor comunicaționale într-un limbaj accesibil educabililor, compatibil cu sistemul operațiilor și acțiunilor mintale de care aceștia sunt capabili, astfel încât să se constituie un limbaj comun al cadrelor didactice și al educabililor.

**8) *Textul/lucrarea să aibă elemente de originalitate***, atât în partea/cercetarea teoretică (analize critice, argumentări, reinterpretări, revizuirii, redefiniri, ilustrări, definiții, propuneri, clasificări, abordări din perspective diferite), cât și în partea/cercetarea aplicativă (alegere de teme care nu au mai fost abordate; concepere de instrumente de cercetare; experimentare și validare de soluții).

### **7.3. Recomandări și aplicații pentru studenți**

Având în vedere considerațiile anterioare, se recomandă ca în procesul scrierii academice și al construirii textelor/lucrărilor științifice, acestea să fie considerate sisteme, fiind compuse din două secțiuni intercorelate – teoretică și practic-aplicativă, între care se stabilesc legături sistemice. Aceste două secțiuni au la bază demersuri de cercetare științifică riguroase realizate, respectiv o cercetare teoretică și o cercetare practic-aplicativă.

#### **7.3.1. Aplicația 1:**

Identificați greșelile de citare și consemnare a surselor bibliografice din următorul text:

Evoluția prin care trece societatea contemporană și transformările substanțiale ale acesteia aduc cu ele o necesitate în apariția unor schimbări în câmpul instructiv-educativ. Sistemul de învățământ tradițional nu mai răspunde exigențelor societății dinamice de azi. Învățământul tradițional impunând o educație convențională în care educatorul deține controlul total asupra mediului educațional. În capitolul său, Ioan Popa spune astfel: „copiii au nevoi educaționale specifice, care necesită activizare în modalități specifice” (George Moldovan, Ioan Popa (coord.), Pedagogie. Ghid practic, 2000).

În timp ce învățământul modern și educația modernă care se predă astăzi în școli, se axează pe nevoile particulare ale elevilor, utilizând o metodologie interactivă în care educatorul are rolul de ghid (<http://www.scritub.com/profesor-scoala/Educatia-cerintelor-educative-25157.php>).

Există studii conform cărora cauzele principale ale analfabetismului funcțional sunt: sistemul educațional axat pe memorare în defavoarea înțelegerii, slaba dezvoltare gândirii logice, a vocabularului, a comunicării verbale și nonverbale.

Perioada de tranziție de la grădiniță la școală reprezintă o reală importanță și aduce mari schimbări în plan cognitiv, afectiv și social al copiilor (<https://www.didactic.ro/de-ce-are-romania-analfabeti-functional>). Spre deosebire de grădiniță unde demersul didactic părea spontan cu activități libere, etapa școlară solicită eforturi în atingerea obiectivelor și urmărește scopuri educaționale pe care copilul nu le înțelege și nu le acceptă. Astfel se reduce motivația de-a mai frecventa școala

(<https://webcache.googleusercontent.io/ageorgescu>).

Există regulamente în care se face referire la aceste aspecte (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/132704>). Analizând toate aceste chestiuni problematice ale învățământului actual, am deschis o propunere spre un proces instructiv-interactiv care să implice elevii prin participarea lor activă și interactivă, deplină, în propriul proces de formare, să-i stimuleze, să le ofere câmp liber în manifestare, să le genereze satisfacții, nu constrângeri impuse de o motivație extrinsecă.

### 7.3.2. Aplicația 2

a) Analizați și comentați citatul:

„Este de așteptat ca o societate care va fi tot mai mult una bazată pe cunoaștere, în secolul XXI (Delors, 2000), să devină, totodată, din ce în ce mai dependentă de procesul învățării, să devină o *societate a învățării*; o *societate a instruirii*; o *societate extrem de instruită*. Urmând logica acestor transformări, este normal să devenim părtași ai extinderii atât în aspectele cantitative, cât

mai ales în cele calitative ale instruirii. O astfel de extindere apare ca o inevitabilă tendință generală care vizează atingerea unui stadiu superior de menținere a cultivării științei la nivelul unor standarde de învățământ ridicat.”. (Cerghit, 2008, p. 19)

Resursa bibliografică este:

Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Editura Polirom.

b) Parafrazați conținutul citatului și menționați sursa în formă narativă, în text.

### 7.3.3. Aplicația 3

Identificați resurse online, potențial utile pentru cercetarea unei teme, la alegere, și consemnați-le.

### 7.3.4. Aplicația 4

Corectați modul de consemnare al următoarelor surse (fictive) în lista referințelor bibliografice:

1. Prof.univ. Ioan Stanciu, „Metodica Limbii și Literaturii Române”, suport curs UBB.
2. Moldovan C. (2006) „Pedagogie”, Edit. Sincron, Bacău.
3. C.A. Manolache, „Metode și strategii de instruire”, suport curs.
4. Cornel Coman, „Introducere în lingvistică”, Editura Accent, București-1991.
5. D. Drăgan, „Metodica predării limbii române”, Editura Semnal-2011.

## Bibliografie

- American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association: The official guide to APA style* (7th ed). American Psychological Association.
- Baciu, C., & Bocoș, M.-D. (2022). *Evaluarea și utilizarea surselor și resurselor de documentare*. Editura Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D., Stan, C., & Crișan, C.-A. (coord.) (2022). *Cercetarea educațională/ Volumul I – Coordonate generale ale activităților de cercetare*. Editura Presa Universitară Clujeană.



Bocoș, M.-D., Stan, C., & Crișan, C.-A. (coord.) (2022). *Cercetarea educațională/ Volumul II. Repere metodologice și instrumentale*. Editura Presa Universitară Clujeană.

Bocoș, M.-D. (coord.), Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (2019). *Dicționar Praxiologic de Pedagogie*. Volumul V: P-Z. Editura Presa Universitară Clujeană.

## 8.

# Managementul timpului

DELIA MUSTE

### 8.1. Managementul timpului – delimitări conceptuale

Managementul timpului constituie unul dintre cele mai abordate subiecte din sfera strategiilor de învățare și studiu, ocupând o poziție centrală în cadrul cursurilor, existând numeroase documente de specialitate despre această temă. Tematica în sine nu se îndepărtează de situația cotidiană din sălile de clasă, întrucât una dintre cele mai frecvente plângeri făcute de elevi cu privire la profesorii lor este că nu le lasă suficient timp pentru a îndeplini toate sarcinile care le sunt atribuite în diferitele domenii de învățare, atât în învățământul preuniversitar cât și în cel universitar. Studenții semnalează că, de obicei, există multe ore, proiecte, teme de lectură, pregătiri pentru examene etc. care necesită dedicare constantă pe o perioadă lungă de timp.

În încercarea de a citi toate cărțile și capitolele atribuite, de a respecta termenele limită pentru teme, dar în același timp și de a participa la activități extrașcolare, studenții pot deveni copleșiți de senzația că nu există suficient timp pentru a-și finaliza munca în mod adecvat sau dezirabil, conform solicitărilor profesorului. Acest lucru pare valabil mai ales pentru studenții care dețin locuri de muncă cu jumătate de normă sau cu normă întreagă și merg și la școală. Capacitățile relativ slabe de gestionare a timpului, concretizate în comportamente precum nealocarea corectă a timpului sau înghesuirea în ultimul moment a materiei pentru examene, au fost frecvent considerate ca o sursă de stres și, totodată, de performanță academică slabă (Walter & Siebert, 1981; Gall, 1988).

Modul în care studenții își gestionează timpul de învățare joacă un rol semnificativ în ceea ce privește relația cu învățarea și este imperativ ca aceștia să învețe să-și gestioneze și să-și planifice timpul în mod eficient, atât sub aspectul vieții personale, cât și al celei academice. Totuși, aceste considerații generează, în același timp, nevoia de a aprofunda studiul proceselor de management al timpului în scopul de a face ulterior propuneri instructionale îndreptate spre îmbunătățirea acestora, ținând cont de caracteristicile celor care se educă, de contextul cursului și de intervenția pedagogică efectivă.

În mod similar, consilierii școlari primesc și ei multe solicitări pentru intervenție specializată, atât din partea profesorilor, cât și a elevilor, pentru îmbunătățirea comportamentelor de studiu, în special a celor care se referă la gestionarea timpului și organizarea programului unei zile. Profesorii cer de obicei sfaturi cu privire la modul de intervenție în acest domeniu și/sau la materialele disponibile pentru procesul de dezvoltare a acestor abilități. Elevii, pe lângă verbalizarea acelorași dificultăți cu care se confruntă și profesorii lor, manifestă de obicei dificultăți în organizarea, planificarea și îndeplinirea sarcinilor academice, solicitând o intervenție eficientă a consilierului școlar în acest sens. În consecință, atât din punct de vedere al cercetărilor din domeniu, cât și din punct de vedere practic, analizarea cu atenție și intervenția în direcția dezvoltării abilităților de management al timpului academic devin aspecte importante.

Recunoașterea managementului timpului ca instrument de eficientizare a domeniului academic a condus la dezvoltarea unor modele teoretice ale acestui construct (Garcia-Ros, Perez-Gonzales, Hinojosa, 2004). Dintre aceste modele, propunerile făcute de Britton și Glynn (1989) și de Macan și colab. (1990) ies în evidență.

Primele descriu un model care include trei niveluri interconectate:

- selectarea obiectivelor/subobiectivelor și stabilirea priorităților pentru acestea (nivel macro);
- generarea și prioritizarea sarcinilor și subsarcinilor pe baza obiectivelor (nivel intermediar) și în final
- elaborarea unei liste de sarcini, planificarea și realizarea acestora (nivel micro).

Totodată, Macan (1994) a propus un model procedural de management al timpului, care pornește de la evidențierea importanței stabilirii obiectivelor și priorităților, a mecanismelor de îndeplinire a sarcinilor (de exemplu, planificatoare sub forma listelor și tabelelor) și preferințele organizației. În concordanță cu propunerile teoretice, scalele dezvoltate din ambele modele includ, totodată, dimensiuni comportamentale și atitudinale ale managementului timpului. O contribuție suplimentară adusă de cel de-al doilea model este noțiunea de control al timpului perceput, care este considerată a fi o variabilă supraordonată latentă care mediază între dimensiunile comportamentale și atitudinale incluse de acesta.

Recomandările de bază în rezolvarea sarcinilor pe care le avem de realizat zilnic țin preponderent de identificarea nevoilor și dorințelor, clasificarea lor în funcție de importanța sau prioritatea lor și apoi alocarea de timp și resurse în consecință. Alte propuneri fac referire la: manipularea unei sarcini o dată, delegarea muncii (acolo unde acest lucru este posibil) și prezența în mintea noastră în mod permanent a întrebării următoare: „Care este cea mai bună utilizare a timpului meu acum?”

Dintre cercetările de mai mică anvergură care au abordat problema managementului timpului, unele studii s-au concentrat pe efectele diferitelor tipuri de instrucțiuni asupra stresului și comportamentului perceput. Deși această cercetare poate fi analizată din multiple perspective, rezultatele par să indice că antrenamentul poate schimba modul în care cineva își petrece timpul.

De exemplu, Hanel (1981) a testat eficacitatea unui manual de gestionare a timpului de auto-instruire destinat persoanelor cu funcții manageriale. Astfel, a descoperit că subiecții și colegii lor au raportat mai multe comportamente de gestionare a timpului după instruire, dar că jurnalele zilnice de timp au arătat puține schimbări în aceste comportamente.

Hall și Hursch (1982) au descoperit o creștere a timpului auto-raportat petrecut îndeplinind sarcini de „înalță prioritate” (adică, scrierea articolelor sau finalizarea proiectelor curente) după ce participanții au citit un manual de gestionare a timpului.

King, Winett și Lovett (1986) au descoperit că participanții care lucrează și care au participat la sesiunea de formare cu tema gestionarea timpului au primit atât beneficii imediate, cât și pe termen lung. Subiecții au arătat creșteri semnificativ mai mari în cunoașterea lor despre timpul și factorii de gestionare a stresului, au petrecut mai mult timp într-o activitate plăcută, autodeterminată, care reduce stresul (adică, citind o carte sau făcând exerciții) și au raportat o cantitate mai mare de autoeficacitate pentru comportamente legate de managementul timpului și stresului.

Timpul este de obicei cea mai mare sursă de stres pentru oameni. Cu o explozie de cărți de gestionare a timpului, înconjurați fiind de organizatori, consultanți, traineri de eficiență și life coach, ne-am putea aștepta ca tot mai mulți dintre noi să fim performanți în gestionarea timpului. Cu siguranță avem la îndemână toate gadgeturile necesare și, totodată, sfaturile de care ne-am putea folosi. Problema este că la cei mai mulți dintre noi, situația se află în regres, nicidecum în progres. Dacă privim în jurul nostru, câți dintre noi nu se simt supraîncărcați sau cine nu se plânge că sunt stresați din cauza timpului? Care dintre cunoștii noștri nu sunt din ce în ce mai stresați de percepția acută a lipsei timpului? Nu este deloc surprinzător faptul că stresul temporal crește din cauza rapidității schimbărilor și a cantității copleșitoare de informații pe care oamenii le întâlnesc în secolul nostru. Cei mai mulți dintre oameni se mișcă destul de repede doar pentru a ține pasul și cei mai mulți dintre ei se simt inadecvați pentru că este imposibil să țină permanent pasul cu aceste schimbări.

Sondajul Hilton Time Value a constatat că 77% dintre oameni și-au identificat obiectivul principal în următorul deceniu ca „petrecând mai mult timp cu familia și prietenii”. Două treimi dintre respondenți au indicat dorința de a pune mai mult accent pe „a avea timp liber”. Cu toate acestea, un alt studiu a arătat că un manager cu responsabilitate de nivel mediu trebuie să se implice în între 237 și 1.073 de acțiuni separate pe zi. Mai mult de o treime dintre manageri au indicat că nu realizează ceea ce și-au propus să facă în fiecare zi. În aceste condiții, rezultă stresul de timp. (Davidson, 1995)

În această secțiune, trecem în revistă câteva principii de gestionare a timpului care vă pot permite să obțineți controlul asupra timpului dumneavoastră și să vă organizați mediul fragmentat și haotic. Două seturi

de abilități sunt importante pentru gestionarea eficientă a timpului și pentru eliminarea factorilor de stres:

- un set se concentrează pe utilizarea eficientă a timpului în fiecare zi;
- celălalt set se concentrează pe utilizarea eficientă a timpului pe termen lung.

Deoarece abordarea eficientă a managementului timpului servește ca fundament pentru abordarea eficienței în sine, ca și concept, considerăm că se impune să oferim câteva explicații mai întâi. Apoi vom trece în revistă instrumentele și tehnicile necesare pentru obținerea eficienței în utilizarea timpului.

Aproape toată lumea suferă din când în când de un sentiment generalizat de stres relaționat cu ideea de consum al timpului. Odată cu era informațională a apărut și un sentiment din ce în ce mai intens că fiecare dintre noi rămâne în urmă. Cumva, indiferent de cât timp este disponibil, pare să se umple și să se scurgă. În prezent, cele mai frecvent prescrise soluții pentru a ataca problemele legate de stresul de timp sunt folosirea calendarelor și a planificatorilor, generarea listelor de activități și învățarea să delegi unele activități, dar și să fii capabil să refuzi sarcini care își produc mai mult disconfort decât beneficii. Deși au fost încercate astfel de tactici, totuși, aproape toți încă pretendem că suntem supuși unui stres de timp enorm. Acest lucru nu înseamnă că nu sunt niciodată utile listele, calendarele și a spune „nu”. Ele sunt, totuși, exemple de abordare eficientă a managementului timpului, mai degrabă decât o abordare a eficienței.

În eliminarea factorilor de stres temporal, eficiența fără eficacitate este inutilă. Gestionarea timpului cu o abordare eficientă înseamnă că:

- indivizii își petrec timpul pe chestiuni importante, nu doar pe probleme urgente;
- oamenii sunt capabili să distingă clar între ceea ce consideră că este important și ceea ce consideră că este urgent;
- rezultatele mai degrabă decât metodele sunt în centrul strategiilor de management al timpului;
- oamenii au un motiv să nu se simtă vinovați atunci când trebuie să spună „nu”.

## 8.2. Managementul timpului în contextul învățământului universitar

Gestionarea timpului este esențială pentru toată lumea, în special pentru cei care se instruiesc în mediul universitar. Dar ce este managementul timpului? Deși nu există un acord reciproc cu privire la conceptul de management al timpului, cercetătorii au împărtășit idei similare despre acest concept. Conceptul a fost introdus în 1950 (Claessens, VanEerde, Rutte, & Roe, 2007), iar McCay (1959) a scris o carte, *The Management of Time*, care evidențiază elementele esențiale ale managementului timpului: a fi auto-reflexiv și a schimba timpul cheltuit cu comportamentele consumatoare de timp și creșterea eficienței prin realizarea unui plan zilnic și prin metode cum ar fi prioritizarea sarcinilor.

Cu alte cuvinte, conceptul de management al timpului este definit în termeni de tehnici sau abilități care sunt considerate a avea rol în sprijinirea productivității și eficienței. Există trei modele majore de management al timpului: The Britton și Glynn (1989), Macan (1994) și Huang și Zhan's (2001). Britton și Glynn (1989) au conceptualizat managementul timpului în termeni de trei componente:

- nivelul macro se referă la alegere și prioritizarea obiectivelor;
- nivelul intermediar, care presupune crearea sarcinilor din obiective și sub-obiective;
- nivelul micro, care constă în planificare și implementare.

Pe baza acestor trei componente ale managementului timpului, Britton și Glynn (1989) au dezvoltat o măsură și anume Time Management Questionnaire (TMQ) pentru a evalua practicile de management al timpului cu trei factori care sunt în concordanță cu cele trei componente ale managementului timpului propuse de Britton și Glynn (1989). Modelul Macan (1994) de management al timpului constă din patru componente, care sunt:

- controlul perceput al timpului;
- stabilirea obiectivelor și priorităților;
- mecanismul managementului timpului și
- preferința organizației.

Stabilirea obiectivelor și priorităților este echivalentă cu planificarea pe termen scurt (Britton & Tesser, 1991), managementul timpului și folosirea

corectă a acestuia fiind factorii eficienți ai succesului academic. În acest sens, se consideră că, în învățarea materialelor de tip text, îndemânarea cu care ne organizăm timpul, precum și managementul acestuia este esențial. Studiile efectuate de Britton și Tesser (1991), Kleijin, Topman și Ploeg (1994) au arătat, de asemenea, că performanța academică ridicată nu numai că nu are nicio legătură cu inteligența ridicată și munca grea, dar este, de asemenea, asociată cu strategiile de învățare cognitivă eficiente (gestionarea adecvată a timpului, strategii avansate de studiu, competențe mai bune în susținerea testelor și competențe mai bune în învățământul general).

Lay și Schouwenburg (1993) în timpul studiului au concluzionat că strategiile eficiente de gestionare a timpului asupra performanței academice sunt impresionante. Totodată, studiul a arătat că instruirea și planificarea în managementul timpului îi ajută pe studenți să își ajusteze mai bine timpul de studiu și să-și mărească și performanța academică. Trueman și Hartley, într-o cercetare intitulată „Comparația între managementul timpului și performanța academică a 293 de studenți”, au arătat că elevele aplică abilitățile de gestionare a timpului mai eficient decât studenții de sex masculin și există o corelație pozitivă între managementul timpului și performanța academică. Abilitățile de gestionare a timpului și timpul de studiu în medie sunt asociate cu performanța academică. Misra și Mckean (2000) într-un studiu au arătat că există o relație între managementul timpului, reducerea stresului și creșterea succesului academic și au concluzionat că există o corelație între abilitățile de gestionare a timpului și performanța academică. Cano (2006) a relevat că strategiile afective (de exemplu, managementul timpului, motivația, concentrarea) au fost predictorii semnificativi statistici ai performanței academice a studenților, cei care au folosit strategii de gestionare a timpului având în mod semnificativ scoruri standardizate mai mari la teste. Tanriogen și Iscan (2009) în timpul unui studiu intitulat „Competențe de gestionare a timpului studenților” au concluzionat că abilitățile lor de gestionare a timpului au fost la nivel intermediar. Rezultatele au arătat, de asemenea, că atitudinea pozitivă față de managementul timpului a fost impresionantă, iar o atitudine pozitivă față de managementul timpului poate ajuta



Din punct de vedere teoretic, se sugerează următoarea linie de acțiune pentru viitor:

(a) Universitatea trebuie să aibă un rol mai bun pentru a crește eficiența gestionării timpului studenților prin programatori academici și de formare.

(b) Studenții ar trebui să dobândească abilități investind timp pentru a le spori realizările.

### 8.3. Recomandări și aplicații pentru studenți

Ca resursă pedagogică, timpul școlar trebuie descoperit și perceput ca un factor de sprijin, atunci când este judicios folosit sau, din contra, un element perturbator major, atunci când nu îl tratăm cum se cuvine.

Dintre legile gestionării timpului amintim:

- activitățile fracționate excesiv, conduc la instalarea senzației că executarea lor durează mai mult timp;
- nivelul crescut de interes implicat în rezolvarea unei sarcini conduce la aprecierea timpului alocat sarcinii respective ca fiind mai scurt;
- momentele de așteptare inserate în cadrul rezolvării unei sarcini sunt percepute ca fiind cronofage;

Oricare ar fi spațiul destinat activităților cu specific instructiv-educativ sau recreativ, principiul după care se ghidează organizarea lui este eficiența. Valențele organizării eficiente a spațiului sunt multiple, pornind de la economisirea de timp, până la punerea la dispoziția studenților a materialelor necesare și instruirea acestora cu privire la modul de utilizare a lor. Materialele de studiu aflate la îndemâna lor le sporesc abilitățile de sistematizare și de manifestare a opțiunilor, în funcție de nevoile imediate sau de tipul de sarcină ce urmează a fi dusă la îndeplinire.

Criteriile pe care trebuie să le îndeplinească un astfel de spațiu sunt:

- categorizarea materialelor în funcție de tipul de activități în care pot fi utilizate;
- păstrarea permanentă a locurilor destinate anumitor materiale, pentru a facilita accesul rapid la acestea;

- organizarea spațiilor la nivelul de acces, ca să nu fie nevoie de ajutor specializat pentru a ajunge la acestea (sală de lectură cu posibilitate de acces rapid și direct la publicații, fără intermedierea bibliotecarului);
- crearea unei rutine clare în ceea ce privește utilizarea materialelor dorite și returnarea lor în locul destinat;

De altfel, managementul eficient al timpului de instrucție se bazează pe o serie de principii de organizare a activităților specifice, precum:

### ***1. Planificarea prealabilă a activităților.***

În cadrul activităților specifice instituțiilor de învățământ, cea mai utilă modalitate de a forma abilități de organizare eficientă a timpului este reprezentată de elaborarea unei liste cu sarcinile necesare a fi duse la bun sfârșit pe parcursul unei unități specificate de timp. Aceste pot lua forma unor liste de sarcini zilnice sau săptămânale, care oferă posibilitatea înregistrării randamentului lui, precum și a ritmului de activitate sau a nivelului de progres obținut.

O astfel de abordare contribuie la dezvoltarea deprinderilor de triere a sarcinilor în funcție de importanța acestora, de impactul lor, de termenul limită de finalizare și se pot constitui în veritabile deprinderi organizatorice, a căror utilitate să se întindă dincolo de perioada școlarității, până la maturitate. În acest mod, activitățile desfășurate în școală capătă și mai multă utilitate în sprijinirea actului de formare a unei personalități caracterizate, printre altele, de eficiență în acțiune.

### ***2. Stabilirea scopurilor și priorităților***

În mediul educațional, activitatea didactică este organizată și coordonată de către cadrele didactice. Însă acest aspect nu exclude aportul studenților la stabilirea unor direcții de acțiune în stabilirea de comun acord cu adultul a modului efectiv de elaborare a sarcinilor de învățare stabilite pentru ziua respectivă. Acest tip de acțiune are multiple beneficii în ceea ce privește sublinierea existenței unei permanente necesități de analiză a sarcinilor de lucru și de constituire a unui sistem de clasificare a acestora. Astfel, treptat, în funcție de importanța temei, de complexitatea ei, de timpul alocat rezolvării acesteia sau de tipul de efort implicat, aceștia vor fi

încurajați să decidă importanța fiecăreia dintre sarcini. La început vor fi sprijiniți de cadrele didactice, iar mai apoi decizia se va afla tot mai mult în mâna acestora, care vor hotărî asupra modului de realizare a unor minisecvențe de instruire.

### **3. *Consemnarea ratei de progres***

Conștientizarea nivelului de progres înregistrat reprezintă atât pentru adulți cât și pentru copii un puternic factor motivațional. Importanța consemnării ritmului de achiziție și a nivelului de rezolvare a sarcinilor derivă din necesitatea raportării corecte a celui ce se educă la posibilitățile proprii. Astfel, pe măsură ce este bifată rezolvarea fiecărei sarcini, crește încrederea în forțele proprii și se instalează determinarea de a continua procesul instructiv.

### **4. *Organizarea spațiului destinat activității***

Oricare ar fi spațiul destinat activităților cu specific instructiv-educativ sau recreativ, principiul după care se ghidează organizarea lui este eficiența. Valențele organizării eficiente a spațiului sunt multiple, pornind de la economisirea de timp, până la punerea la dispoziția studenților a materialelor necesare și instruirea acestora cu privire la modul de utilizare a lor. Materialele didactice aflate la îndemâna copiilor sporesc abilitățile de sistematizare și de manifestare a opțiunilor, în funcție de nevoile imediate sau de tipul de sarcină ce urmează a fi dusă la îndeplinire.

O posibilitate efectivă de organizare a timpului școlar o reprezintă calendarul activităților, concretizat într-un panou care să cuprindă tipurile de sarcini, modalitatea concretă de realizare a sarcinii, ordinea efectuării sarcinilor, responsabilul pentru bunul mers al acțiunii de rezolvare de sarcini și prioritatea sarcini respective.

Pe lângă abordarea managementului timpului din punctul de vedere al eficienței (adică, alinierea utilizării timpului cu principiile personale de bază), este, de asemenea, important să se adopte un punct de vedere al eficienței (adică realizarea mai mult prin reducerea timpului pierdut). Multe tehnici sunt disponibile pentru a ajuta indivizii să utilizeze mai eficient timpul pe care îl au în fiecare zi. O modalitate de a îmbunătăți utilizarea

eficientă a timpului este să fii atent la propriile tendințe de a folosi timpul în mod ineficient.

***Tipare clasice de utilizare a timpului*** (după Whetten, Cameron, 2011)

- *Facem ceea ce ne place să facem înainte de a face ceea ce nu ne place să facem.*
- *Facem lucrurile pe care știm să le facem mai repede decât lucrurile pe care nu știm să le facem.*
- *Facem lucrurile care sunt cele mai ușoare înaintea lucrurilor care sunt dificile.*
- *Facem lucruri care necesită puțin timp înaintea lucrurilor care necesită mult timp.*
- *Facem lucruri pentru care resursele sunt disponibile.*
- *Facem lucruri care sunt programate (de exemplu, întâlniri) înainte de lucrurile neprogramate.*
- *Uneori facem lucruri care sunt planificate înaintea lucrurilor care sunt neplanificate.*
- *Răspundem cererilor celorlalți înaintea cererilor noastre înșine.*
- *Facem lucruri urgente înaintea lucrurilor importante.*
- *Răspundem cu ușurință la crize și urgențe.*
- *Facem lucruri interesante înaintea lucrurilor neinteresante.*
- *Facem lucruri care ne promovează obiectivele personale sau care sunt oportune din punct de vedere al imaginii noastre.*
- *Așteptăm până la un termen limită înainte să ne mișcăm cu adevărat.*
- *Facem lucruri care oferă context imediat de finalizare.*
- *Răspundem în funcție de cine dorește să afle o informație.*
- *Răspundem în conformitate cu consecințele care se răsfrâng asupra noastră, acceptând să facem sau să nu facem ceva.*
- *Abordăm locurile de muncă mici înainte de cele mari.*
- *Lucrăm lucrurile în ordinea sosirii.*
- *Lucrăm pe baza principiului roții care scârțâie (roata care scârțâie primește atenție)*
- *Lucrăm pe baza consecințelor asupra grupului.*

Totodată, aceiași autori propun un set de 40 de reguli destinate unei mai bune înțelegeri și aplicări a managementului timpului, dintre care ultimele 20 sunt destinate exclusiv managerilor. Fiindcă tematica noastră

abordează tema managementului timpului predominant la studenți, vom analiza primele 20 de reguli, pe care autorii le promovează ca având caracter de generalitate. Astfel, vom analiza în continuare:

*Reguli general valabile privind managementul timpului* (Whetten, Cameron, 2011)

*Regula 1 – Citiți selectiv.* Acest lucru se aplică în principal persoanelor care au prea multe materiale pe care trebuie să le citească, cum ar fi corespondența, reviste, ziare, cărți, broșuri, instrucțiuni și așa mai departe. Cu excepția cazului în care citiți pentru relaxare sau pentru plăcere, cea mai mare parte a citirii ar trebui făcută așa cum citiți un ziar, adică să scanați o mare parte din el, dar opriți-vă să citiți ceea ce vi se pare cel mai important. Chiar și cele mai importante articole nu au nevoie de o lectură amănunțită, deoarece punctele importante sunt în general la începutul paragrafelor sau secțiunilor. În plus, dacă subliniați sau evidențiați ceea ce considerați important, îl puteți revizui rapid atunci când este necesar.

*Regula 2 – Faceți o listă cu lucrurile de realizat astăzi.* Concentrează-te pe ceea ce vrei să obții, nu doar pe ceea ce vrei să faci. Aceasta este o regulă de bun simț care implică faptul că trebuie să faceți o planificare în avans în fiecare zi și să nu vă bazați doar pe memorie. (De asemenea, sugerează că ar trebui să aveți o singură listă, nu mai multe liste pe mai multe bucăți de hârtie.)

*Regula 3 – Să existe un loc prestabilit pentru orice și să păstreze totul la locul său.* Lăsând lucrurile să iasă din loc destinat lor ni se fură timp în două moduri: ai nevoie de mai mult timp pentru a găsi ceva atunci când ai nevoie și ești tentat să întrerupi sarcina pe care o faci pentru a face altceva. De exemplu, dacă materialul pentru mai multe proiecte este împrăștiat pe tot biroul, veți fi tentat continuu să treceți de la un proiect la altul în timp ce vă mutați privirea sau mutați hârtiile.

*Regula 4 – Prioritizează-ți sarcinile.* În fiecare zi, ar trebui să vă concentrați mai întâi pe sarcinile importante și apoi să vă ocupați de sarcinile

urgente. În timpul celui de-al Doilea Război Mondial, cu un număr copleșitor de sarcini de îndeplinit, generalul Dwight D. Eisenhower și-a gestionat timpul cu succes respectând cu strictețe această regulă. Și-a concentrat atenția cu rigurozitate asupra chestiunilor importante pe care numai el le putea rezolva, lăsând în același timp probleme urgente, dar mai puțin importante, să fie tratate de subordonați. Astfel a apărut Matricea Eisenhower, cu patru cadrane care adăpostesc patru tipuri de sarcini, ordonate astfel:

	URGENT	NEURGENT
IMPORTANT	<b>Fă-o acum!</b> Nu mai amâna!	<b>Amână</b> Pune-ți în program!
NEIMPORTANT	<b>Deleagă</b> Roagă pe altcineva!	<b>Elimină</b> Renunță la ele!

**Figura 1.** Matricea Eisenhower sau matricea priorităților

*Regula 5 – Fă un lucru important odată, dar mai multe lucruri banale simultan.* Puteți realiza multe făcând mai mult de un lucru simultan, când sarcinile sunt de rutină, banale sau necesită puțină gândire. Această regulă permite managerilor să scape de mai multe sarcini triviale în mai puțin timp (de exemplu, semnarea scrisorilor în timp ce vorbesc la telefon). Cu toate acestea, ține cont de la însoțitori de bord, de la agenți de vânzare cu amănuntul sau de persoanele care servesc mâncarea: acordă-ți toată atenția unui articol sau unei persoane importante.

*Regula 6 – Faceți o listă de sarcini la alegere, de cinci sau zece minute.* Acest lucru ajută la folosirea timpului pe care aproape toată lumea îl are în timpul zilei (așteptând să înceapă ceva, între întâlniri sau evenimente, vorbirea la telefon etc.). Ai grijă, totuși, să nu își petreci tot timpul făcând aceste mici

sarcini discreționare, în timp ce lași articolele cu prioritate ridicată să rămână nesupravegheate.

*Regula 7 – Împărțiți proiectele mari.* Acest lucru vă ajută să evitați să vă simțiți copleșiți de sarcini mari, importante și urgente. Sentimentul că o sarcină este prea mare pentru a fi îndeplinită contribuie la un sentiment de suprasolicitare și duce la amânare.

*Regula 8 – Determină cele 20% procente critice din sarcinile tale.* Legea lui Pareto spune că doar 20% din muncă produce 80% din rezultate. Prin urmare, este important să analizați care sarcini reprezintă cele mai importante 20 de procente și să vă petreceți cea mai mare parte a timpului acordându-le atenție acestora.

*Regula 9 – Păstrează-ți cel mai bun timp pentru chestiuni importante.* Timpul petrecut pentru a rezolva sarcini banale nu ar trebui să fie „cel mai bun timp”. Faceți o muncă de rutină când nivelul de energie este scăzut, mintea nu este ascuțită sau nu sunteți în fruntea lucrurilor. Rezervă-ți timp cu energie maximă pentru îndeplinirea celor mai importante și urgente sarcini. Mulți dintre noi suntem adesea ca niște păpuși ale căror sforile sunt trase de o mulțime de oameni necunoscuți și neorganizați. Nu-i lăsa pe alții să-ți întrerupă cel mai bun moment cu cerințe nedorite. Tu, nu alții, ar trebui să-ți controlezi cel mai bun moment.

*Regula 10 – Rezervă-ți ceva timp în timpul zilei când alții nu au acces la tine.* Folosiți acest timp pentru a îndeplini sarcini importante/non-urgente sau petreceți-l doar gândindu-vă. Acesta poate fi timpul înainte ca alții din casă să se trezească, după ce toți ceilalți sunt în pat sau într-o locație în care nimeni altcineva nu vine. Ideea este să eviți să fii în linia focului toată ziua, în fiecare zi, fără control personal asupra timpului tău.

*Regula 11 – Nu amâna.* Dacă faceți anumite sarcini cu promptitudine, acestea vor necesita mai puțin timp și efort decât dacă le amânați. Desigur, trebuie să te ferești să nu-ți petreci tot timpul pe preocupări banale, imediate,

care exclud sarcinile mai importante. Limita dintre amânare și pierderea de timp este una bună, dar nu vă obișnuiți să decideți că „Voi ajunge la asta mai târziu”.

*Regula 12 – Ține cont de timpul tău.* Aceasta este una dintre cele mai bune strategii de gestionare a timpului. Este imposibil să vă îmbunătățiți gestionarea timpului sau să reduceți factorii de stres, dacă nu știți cum vă petreceți timpul. Ar trebui să păstrați jurnalele de timp la intervale suficient de scurte pentru a captura activitățile esențiale, dar nu atât de scurte încât să creeze o povară de înregistrare. Încercați să urmăriți ceea ce faceți la fiecare 30 de minute sau oră, să păstrați un jurnal de timp pentru cel puțin două săptămâni și să eliminați activitățile care nu vă ajută să obțineți rezultatele dorite sau declarația dumneavoastră de principii personale.

*Regula 13 – Stabiliți termene limită.* Acest lucru vă ajută să vă îmbunătățiți utilizarea eficientă a timpului. Munca se extinde întotdeauna pentru a umple timpul disponibil, așa că, dacă nu specificați o oră de terminare, sarcinile tind să continue mai mult decât este necesar.

*Regula 14 – Fă ceva productiv în timp ce aștepti.* S-a estimat că până la 20% din timpul mediu al unei persoane este petrecut în așteptare. În acest timp, încercați să citiți, să planificați, să pregătiți, să repetați, să revizuiți, să subliniați sau să faceți alte lucruri care vă ajută să vă îndepliniți munca.

*Regula 15 – Efectuați o muncă neperturbată la o oră stabilită în timpul zilei.* Deoarece este firesc să lăsați sarcinile simple să intervină în fața sarcinilor dificile, specificați o anumită perioadă de timp pentru a face o muncă neperturbată. Refuzul de a răspunde la e-mail sau de a citi ziarul până la o oră specificată, de exemplu, vă poate ajuta să vă asigurați că acele activități nu înlocuiesc timpul prioritar.

*Regula 16 – Finalizați cel puțin un lucru în fiecare zi.* A ajunge la sfârșitul unei zile fără nimic complet terminat (chiar și o sarcină de 10 minute) servește la creșterea sentimentului de supraîncărcare și a stresului legat de



timp. Terminarea unei sarcini, pe de altă parte, produce un sentiment de ușurare și eliberează stresul.

*Regula 17 – Programează-ți ceva timp personal.* Ai nevoie de ceva timp în care nu vor apărea întreruperi, când poți să ieși de pe „drumul rapid” pentru o vreme și să fii singur. Acest timp ar trebui folosit pentru a planifica, a prioritiza, a face bilanțul, a te ruga, a medita sau doar a te relaxa. Printre alte avantaje, timpul personal vă ajută și să vă mențineți conștiința de sine.

*Regula 18 – Nu vă faceți griji pentru nimic în mod continuu.* Permiteți-vă să vă faceți griji doar la o oră specificată și evitați să vă ocupați de o problemă îngrijorătoare în alte momente. Acest lucru vă menține mintea liberă și energia concentrată pe sarcina la îndemână. Poate părea dificil, dar controlul timpului de îngrijorare va face minuni pentru a face utilizarea timpului mai eficientă și pentru a vă elibera stresul.

*Regula 19 – Notează obiectivele pe termen lung.* Acest lucru vă ajută să mențineți consistența în activități și sarcini. Poți fi eficient și organizat, dar totuși nu reușești nimic decât dacă ai o direcție clară în minte. Scrierea obiectivelor dumneavoastră pe termen lung ajută să le faceți reale și le permite să servească constant ca memento-uri.

*Regula 20 – Fii atent la modalități de a-ți îmbunătăți gestionarea timpului.* Citiți periodic o listă de sugestii de gestionare a timpului. Cu toții avem nevoie de reamintire și ne va ajuta ca îmbunătățirea continuă a utilizării timpului să fie parte din stilul de viață.

Majoritatea tehnicilor de gestionare a timpului implică indivizi dornici să-și schimbe singuri propriile obiceiuri sau comportamente de lucru. O mai mare eficacitate și eficiență în utilizarea timpului are loc în acest caz, deoarece indivizii decid să instituie schimbări personale; comportamentul altor persoane nu este implicat. Cu toate acestea, managementul eficient al timpului trebuie să țină seama adesea de comportamentul celorlalți, deoarece acel comportament poate tinde să inhibe sau să sporească utilizarea

eficientă a timpului. Din acest motiv, gestionarea eficientă a timpului necesită uneori aplicarea altor abilități precum împuternicirea și delegarea, motivația, comunicarea, refuzul și alte moduri prin care relațiile interpersonale pot fi consolidate, ameliorând astfel factorii de stres rezultați din conflictele interpersonale.

## Bibliografie

- Britton, B. K., & Glynn, S. M. (1989). „Mental management and creativity: A cognitive model of time management for intellectual productivity”. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 429–440). Plenum Press.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). „Effects of time-management practices on college grades”. *Journal of educational psychology*, 83(3), 405.
- Cano, F. (2006). „An in-depth analysis of the learning and study strategies inventory (LASSI)”. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1023-1038.
- Claessens, B.J.C., van Eerde, W., Rutte, C.G. and Roe, R.A. (2004), „Planning behavior and perceived control of time at work”, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 25, pp. 937-50.
- Gall, M. D. (1988). *Making the grade*. Rocklin, CA: Prima.
- Garcia-Ros, R., Perez-Gonzales, F., Hinojosa, E., (2004). *Assessing Time Management Skills as an Important Aspect of Student Learning: The Construction and Evaluation of a Time Management Scale with Spanish High School Students*, DOI: 10.1177/0143034304043684
- Hall, B. L., & Hursch, D. E. (1982). „An evaluation of the effects of time management training program on work efficiency”. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3, 73-96.
- Hanel, F. J. (1981). „Field testing the effectiveness of a self-instruction time management manual with managerial staff in an institutional setting”. *Dissertation Abstracts International*, 42, 3400B.
- Huang, X., & Zhang, Z. (2001). „The Compiling of Adolescence Time Management Disposition Inventory”. *Acta Psychologica Sinica*, 33(4), 338–343.
- King, A. C, Winett, R. A., & Lovett, S. B. (1986). „Enhancing coping behaviors in at-risk populations: The effects of time-management instruction and social support in women from dual-earner families”. *Behavior Therapy*, 17, 57-6
- Kleijn, W. C., van der Ploeg, H. M., & Topman, R. M. (1994). „Cognition, study habits, test anxiety, and academic performance”. *Psychological Reports*, 75(3, Pt 1), 1219–1226. <https://doi.org/10.2466/pr0.1994.75.3.1219>

- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). „Trait procrastination, time management, and academic behavior]. *Journal of Social Behavior & Personality*, 8(4), 647–662.
- Misra, R., & McKean, M. (2000). „College Students' Academic Stress and Its Relation to Their Anxiety, Time Management, and Leisure Satisfaction". *American Journal of Health Studies*, 16, 41-51.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L. and Phillips, A. P. (1990) „College Students' Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress", *Journal of Educational Psychology* 82(4): 760–68.
- Macan, T. H. (1994). „Time management: Test of a process model". *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381–391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381>
- Mahasneh, A., Al-Zoubi, Z., Batayeneh, O., Al-Sawalmeh A., Mahasneh, M. A., (2013). „Attitudes University Students towards Time Management Skills", *European Journal of Social Sciences*, Vol.38 No3 May,2013, pp.392–399 <http://www.europeanjournalofsocialsciences.com>
- McCay, J. (1959), *The Management of Time*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Tanriogen, A. & Iscan, S. (2009). „Time management skills of Pamukkale University students and their effects on academic achievement". *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 93-108.
- Walter, T., & Siebert, A. (1981). *Student success*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Whetten, D., Cameron, K, (2011). *Developing management skills*, Eight edition, Prentice Hall, New Jersey.

## 9.

# Procrastinarea și efectele acesteia

DENISA ADRIANA MANEA

### 9.1. Procrastinarea – delimitări conceptuale

#### 9.1.1. Etimologie și conceptualizare

Procrastinarea reprezintă un comportament dăunător, caracterizat prin amânarea constantă a acțiunilor sau a sarcinilor, în ciuda efectelor negative ulterioare de care persoana este perfect conștientă. Din punct de vedere etimologic termenul provine din latină, *pregetare* (vb. (a) *pregeta*) – a amâna ceva, respectiv latinescul „*procrastinatus*”, unde „*pro*” înseamnă „înainte”, iar „*crastinus*” semnifică ziua/zilele ce urmează „de mâine”. Deși termenul de procrastinare a fost împrumutat relativ recent în vocabularul limbii române el este uzitat din ce în ce mai frecvent. Poate fi considerat un neologism preluat din limba engleză, *procrastination* care semnifică amânarea sau întârzierea începerii unor acțiuni. Prima apariție, în limba engleză, a termenului a fost în *Cronica* lui Edward Hall, publicată de către Richard Grafton în 1548, la un an după moartea lui Hall. Predica reflecta legătura procrastinării cu evitarea sau întârzierea sarcinilor, voința și păcatul. Încă din antichitate, filosofi precum Socrate sau Aristotel au creat un cuvânt pentru procrastinare, *akrasia* care este sinonim cu lipsa de control asupra ta sau de a acționa împotriva propriei judecați sănătoase. Student și prieten cu Socrate, Xenofon a prezentat mai multe dialoguri socratice (<https://en.wikipedia.org/wiki/Xenophon>), indicând opusul akrasiei reprezentat de *enkrateia* nu doar o virtute oarecare, ci fundația tuturor virtuților. Cu alte cuvinte, opusul procrastinării îl reprezintă menținerea controlului asupra eului nostru, iar a procrastina poate fi sinonim cu a ne amâna binele.

Cercetătorii în psihologie folosesc trei criterii pentru a categorisi procrastinarea. Pentru ca un comportament să fie considerat procrastinare acesta trebuie să fie simultan neproductiv, inutil și întârziat. Sunt oferite explicații ale tendinței de a amâna lucrurile importante, citându-se deseori procrastinarea ca fiind un mecanism de combatere a anxietății asociate cu începerea sau finalizarea unei sarcini sau a unei decizii. Se apreciază că procrastinarea este o formă de amânare nepotrivită, astfel încât sarcinile intenționate și importante sunt întârziate în mod voluntar și inutil, afectând performanța, dezvoltând un nivel ridicat al stresului și/sau diminuându-se starea de bine (Timothy & Allt, 2016). Acest concept este definit, pe scurt, ca fiind un eșec în autoreglare (Piers, 2007; Piers, Konig, 2006).

În același timp, de precizat faptul că simpla amânare a unor sarcini neimportante nu înseamnă neapărat procrastinare, ci poate fi doar un exemplu de bună prioritizare, de identificare corectă a priorităților. Schimbarea comportamentului printr-o educație de calitate, utilizarea de noi strategii dezirabile în învățare și aplicarea lor cu consecvență conduce la satisfacții în sensul dorit de educabil și educator deopotrivă (Manea, Albulescu, Stan, 2021). Identificarea procrastinării presupune un proces de autoanaliză, înțelegere și conștientizarea a comportamentului nostru în ceea ce privește recunoașterea sarcinilor cu adevărat prioritare și evitării în același timp, prin diverse metode, de a începe rezolvarea lor sau negestionarea sarcinilor importante începute, prin amânarea din diferite motive (exemplu: nevoia de relaxare, odihnă pasivă, mail-uri, discuții, telefoane etc.).

Încă de la apariția sa în limba engleză, în secolul XVIII-lea, procrastinarea s-a identificat nu doar cu amânarea, ci și cu un act irațional de tergiversare, cu alte cuvinte cu amânarea voluntară a îndeplinirii unor sarcini, în ciuda faptului că suntem conștienți de greșeala pe care o facem atunci când procrastinăm, cu atât mai mult cu cât deserviciul generat ar fi putut fi evitat (<https://www.scribd.com/document/286646720/Procrastinarea>). Pentru unele persoane, tergiversarea lucrurilor importante reprezintă o strategie de adaptare. În alte cazuri poate fi vorba despre o amânare academică – sindromul studentului – specifică acelor persoane care consideră că au performanțe mult mai bune atunci când muncesc/învață sub presiune. Studiile atestă faptul că procrastinarea este întâlnită la peste 50% dintre

studenți (Kim, Fernandez, Terrier, 2017). Însă tendința de amânare poate fi și cronică, un semn al unei trăsături de personalitate. Într-o societate multipolarizată, multiconcurențială și tehnologizată tendința de a amâna lucrurile importante se regăsește din ce în ce mai des în comportamentul nostru, putând afirma că procrastinarea reprezintă boala civilizației moderne. Explicații ale acestui fenomen sunt decriptate în relație cu modul natural prin care omul se automotivează (ne orientăm cu precădere spre activitățile care ne aduc plăcere și beneficii imediate, evitând sistematic contextele monotone, neinteresante sau cu beneficii orientate în viitor), dar și cu un rezultat al lipsei de timp liber, al suprasolicitării individului în contextul vieții moderne (<https://expertizapsihologicajudiciara.ro/procrastinarea>). Prin urmare, procrastinarea reprezintă o disfuncționalitate majoră a abilităților umane, având o influență negativă asupra capacității de a ne stabili prioritățile atunci când ne confruntăm cu zecile de sarcini pe care trebuie să le îndeplinim în fiecare zi (Vlăduțu, 2015).

Se întâlnesc două tipuri principale de procrastinare:

- pasivă: amânarea începerii activității respective pentru că apar dificultăți în luarea deciziilor și în aplicarea lor;
- activă: se face în mod intenționat, considerând că a lucra sub presiune creează motivație.

Adăugăm taxonomiei enunțate mai sus alte două tipologii derivate din primele, respectiv: procrastinarea stimulatorie, când se produce o amânare până în ultimul moment, considerând că sub presiune eficiența crește și procrastinare evitantă, când tergiversarea are la bază temerile.

O altă clasificare (<https://www.clinicaoananicolau.ro/procrastinarea/>) vizează tipurile de persoane care procrastinează:

- ✓ perfecționistul: amână sarcinile de teamă că finalizarea nu va fi perfectă;
- ✓ visătorul: amână pentru că nu acordă atenție detaliilor importante;
- ✓ sfidătorul: amână pentru că nu crede că cineva ar trebui să-i organizeze programul;
- ✓ declanșatorul de crize: amână sarcinile pe care le are de îndeplinit pentru că îi place să lucreze sub presiune;

- ✓ supra-implicatul: se angrenează simultan în prea multe proiecte și are greutate în gestionarea corectă a timpului pentru a le duce la bun sfârșit.

Fie că se numește amânare, renunțare la finalizarea unui proiect început, evitare sau ignorare a sarcinilor domestice, procrastinarea poate avea un impact major asupra calității vieții. Cu toate că efectele sale negative sunt resimțite suficient de clar de către fiecare dintre noi, procrastinarea este un comportament destul de des întâlnit, dar totuși nu pe deplin înțeles, insuficient cercetat. Sumarizând, vom defini procrastinarea drept un pattern persistent de comportament sau un eșec de auto-reglare ce implică amânarea voluntară a inițierii sau completării unor responsabilități importante, finalizării unor sarcini până în ultimul minut, în ciuda consecințelor negative așteptate.

În ciuda faptului că conceptul de procrastinare este prezentat cu conotații preponderent disfuncționale, există un număr redus de cercetări care accentuează prezența unei procrastinări active care presupune o întârziere funcțională prin care o persoană își amână intenționat acțiunea și beneficiază de aceasta (Choi, Moran, 2009). În această categorie, intră și studenții care sub presiunea timpului, în sesiunea de examene, se mobilizează cognitiv mult mai bine înregistrând performanțe înalte. Prin urmare, o analiză a procrastinării versus amânarea strategică evidențiază faptul că:

- ✓ ambele presupun decizia de a întârzia realizarea unei sarcini;
- ✓ procrastinarea este de obicei irațională, nenecesară și de cele mai multe ori are efecte negative;
- ✓ „amânarea strategică” este promovată de cei care pun în balanță beneficiile și dezavantajele acestei întârzieri înainte de a procrastina.

În același timp, trebuie să precizăm, ce nu este procrastinare. Astfel, procrastinarea nu este sinonimă nici cu lenea, nici cu relaxarea. Atunci când o persoană își rezervă un anumit timp pentru a se relaxa și a-și reîncărca bateriile, acest lucru nu înseamnă că procrastinează. Opusul ideii de procrastinare îl reprezintă îndeplinirea sarcinilor la timp și capacitatea de relaxare autentică, cu gestionarea eficientă a volumului de muncă și menținerea unei stări de echilibru pe termen lung.

### 9.1.2. Cauze și efecte ale procrastinării

Procrastinarea este un fenomen mult mai complex ce implică dincolo de factorii psihologici o puternică influență socioculturală și tehnologică. Abundența informațională, multitudinea opțiunilor, diversitatea sarcinilor și oportunităților, dificultatea deciziilor favorizează procrastinarea (Manea, Stan, 2022).

Din gama mecanismele psihologice care stau la baza procrastinării, conform literaturii de specialitate întâlnim frica de eșec, teama de succes, ieșirea din zona de confort, lupta pentru autonomie, perfecționismul (<http://carmenileapsiholog.ro/cauzele-procrastinarii>). Procrastinarea poate fi cauzată și de unele probleme psihologice, precum sunt: tulburarea de atenție, tulburarea bipolară, depresia. În același timp, motivele care generează comportament de procrastinare sunt legate de tipul de sarcină ce urmează a fi realizată, în sensul că sarcina este fie neplăcută (în fiecare activitate pot exista secvențe/etape/aspecte mai puțin plăcute), fie copleșitoare (indiferent de pregătirea și experiența/expertiza într-un domeniu, uneori există lucruri care depășesc capabilitățile/abilitățile reale deținute). Prin urmare, procrastinarea este asociată cu adversitatea față de sarcini și variază în funcție de stadiul activității (Pychyl, Sirois, 2016).

Amânarea este o formă răspândită și pernicioasă de eșec în autoreglare care presupune o problemă insuficient investigată/cercetată, de unde și neînțelegerea în totalitate a acestui comportament. Predictorii puternici și consecvenți ai amânării sunt: adversitatea sarcinii, întârzierea sarcinii, autoeficacitatea și impulsivitatea, precum și conștiința cu fațetele sale de autocontrol, distractibilitatea, organizarea și motivația de realizare. Aceste efecte se dovedesc a fi în concordanță cu teoria motivației temporale, un hibrid integrator al teoriei așteptării și a reducerii hiperbolice (Piers, 2007). Este ușor să cazi victimă a amânării, știut fiind faptul că unii oameni amână fie din cauza fricii de succes sau eșec, a îngrijorărilor cu privire la abilitățile deținute, a presiunii excesive în câmpul muncii când numărul sarcinilor și volumul de muncă este crescut fără recompensă suficientă sau a perfecționismului care duce la amânare. (Tucker-Ladd, 2006; Seo, 2008). Procrastinarea cauzată de frica de eșec se înregistrează atunci când este mai



ușor a tolera vinovăția de a nu fi fost suficient de organizați sau motivați în a realiza o sarcină decât a tolera eșecul în îndeplinirea sarcinii respective, ceea ce ar favoriza o evaluare negativă de sine globală. Altfel spus, teama de a nu reuși este mai mare decât teama de consecințele procrastinării. În acest caz, produsul/rezultatul obținut este o reflectare directă a abilităților deținute, nivelul abilităților indicând valoarea pe care o are persoana; cu cât este nivelul abilității mai înalt cu atât este mai mare și sentimentul de valoare personală (Burka, 2008). Procrastinarea este cea care intervine între a egaliza, a permite stabilirea raportului de directă proporționalitate dintre nivelul abilității deținute și nivelul performanței înregistrate. Performanța nu mai poate fi echivalată cu abilitatea, deoarece nu s-a depus suficient efort. Indiferent care va fi performanța, legătura dintre valoarea personală și abilitate poate fi păstrată. În această categorie intră și acele persoane care se tem atât de mult de mediocritate încât amână să realizeze anumite sarcini, ceea ce le facilitează atât justificarea unui rezultat mediocru/slab obținut, cât și posibilitatea de a rămâne protejați („Nu am avut suficient timp, dar dacă aveam ar fi ieșit ceva spectaculos!” <http://carmenileapsiholog.ro/cauzele-procrastinarii>). Acest mecanism de autoapărare în caz de eșec funcționează însă pe termen scurt, pe termen lung el fiind asociat cu comportamentul procrastinatorului.

Pentru alții, procrastinarea reprezintă un mecanism de confirmare a unor credințe negative despre sine care nu sunt întotdeauna conștientizate (Dryden, 2012). Aceste credințe, respectiv scheme cognitive funcționează ca un filtru care permite extragerea din realitate a acelor informații care validează și alimentează concepția negativă despre sine, și totodată creează experiențe în conformitate cu aceasta. De cele mai multe ori, originea acestor scheme o regăsim în copilărie și adolescență, iar șlefuirea, perfectarea lor de-a lungul vieții. De aceea, mulți dintre procrastinatori mențin această credință fundamentală prin amânare, prin evitarea situațiilor în care ar putea să-și demonstreze valoarea sau menținându-se în acele medii care nu le oferă oportunitatea de a fi eficienți/rentabili/funcționali pe deplin, de a crește. Teamă de succes este un bun motiv pentru care oamenii procrastinează. Însoțită de o paletă variată de frici și credințe rigide, această minifobie reprezintă o teamă de consecințele pe care le-ar putea avea un potențial

succes: fie că este vorba de ieșirea din anonimat și atragerea atenției, a invidiei, fie presiunea de a se menține/de a fi cel puțin la fel de performant în viitor, teama de a-și pierde independența/controlul asupra propriei vieți (Manea, Stan, 2022). În același timp, ieșirea din zona de confort se constituie într-un alt motiv al procrastinării, fie că e vorba de unul fizic sau unul emoțional. Frica de a ieși din zona de confort este asociată cu credința că lucrurile ar trebui să se întâmple printr-un firesc al lor, fără prea mult efort sau intervenții fortuite. Din cauza unei capacități scăzute de autoreglare emoțională, tendința de a evita emoțiile puternice și prin urmare provocările, este crescută. Mai mult decât atât, întâmpinarea provocărilor cu frică sau furie, este în măsură a obtura/reduce capacitatea de percepere a unor reale oportunități de creștere/dezvoltare. Lupta pentru autonomie apărută din teama de a fi controlat poate avea ca efect procrastinarea; se manifestă mai ales la persoanele care suportă greu autoritatea (unii procrastinează ca modalitate de protest (nu neapărat conștientă) față de puterea exercitată de superiori, alții amână să-și asume sau finalizeze sarcinile, luptând în acest fel cu presiunea pe care o resimt ca un control și atac asupra propriei autonomii (<http://carmenileapsiholog.ro/cauzele-procrastinarii/>).

Perfecționismul, conform Burka (2008), este o trăsătură care poate favoriza/conduce la un comportament de procrastinare. Una dintre credințele perfecționistului care amână finalizarea unei sarcini o reprezintă existența unei soluții perfecte care trebuie să apară și astfel modifică și verifică la nesfârșit până ratează *deadline*-ul. Multe persoane procrastinează pentru că au convingeri rigide, iraționale cu privire la sarcina pe care o evită și consecința care necesită mai puțină întârziere sau evitare. Această cogniție rigidă formează un trebuie absolut, iar credințele extreme iau forma unor credințe îngrozitoare (gânduri exagerate despre cât de îngrozitoare ar putea fi o sarcină sau o situație), convingeri privind intoleranța disconfortului și credințe de depreciere legate de propria persoană, de alți oameni sau de condițiile de viață. Dintre credințele iraționale ale celui care procrastinează se regăsesc unele de forma: *Trebuie să fiu perfect! Tot ce fac trebuie să vină ușor și fără efort! Este mai sigur să nu faci nimic decât să riști și să pierzi! Dacă nu fac un lucru perfect, nu merită să-l fac deloc! Trebuie să evit provocările! Dacă reușesc acum va trebui de fiecare dată să reușesc! Să urmez regulile cuiva înseamnă să cedez*

*și să nu mai fiu în control! Există un răspuns, decizie corectă și aștept până o găsesc.*  
(Dryden, 2012)

În condițiile în care procrastinarea este utilizată ca un mecanism de combatere a anxietății asociat cu începerea sau finalizarea unei sarcini sau a unei decizii, iar amânarea funcționează ca o strategie de reglare a emoțiilor, această reparare a dispoziției este obținută doar pe termen scurt. Legătura dintre reglarea emoțiilor și amânare este evidențiată în cercetări mai generale despre autoreglare, care demonstrează modul în care reglarea stărilor de spirit și a stărilor de sentiment pot duce la un eșec al autocontrolului (Pychyl, Sirois, 2016).

Tendința de amânare cronică a activităților poate fi asociată cu semne ale unei trăsături de personalitate. În această situație, amânarea nu este doar consecința gestionării ineficiente a timpului, lipsei motivației sau a unei imagini idealizate privind performanța. Amânarea reprezintă interacțiunea complexă a unor factori stabili cognitivi, afectivi și comportamentali. O astfel de personalitate se caracterizează printr-un control slab al impulsurilor, lipsa de perseverență, lipsa de disciplină în muncă, incapacitatea de a lucra metodic și a organiza timpul.

Unele studii în domeniul psihologiei arată că există o lipsa de concordanță între noi în prezent și noi cei din viitor; creierul nostru are tendința puternică să prețuiască mai mult recompensele imediate decât cele pe termen lung. În acest sens, „Experimentul bezelelor de la Stanford” este revelator. În anii 1960-1970, profesorul Walter Mischel de la Universitatea Stanford a studiat într-o serie de experimente rezultatele privind „întârzierea recompensării”. Studiul este longitudinal, urmărindu-se evoluția în plan social și profesional a unor copii cărora le era oferită o alegere: să primească o bezea pe loc sau două în 15 minute. În toată această perioadă bezeaua se află în fața copilului. Concluziile sunt cel puțin interesante: copiii care au așteptat 15 minute au avut mai multe reușite în viață, note mai bune la examene, educație mai bună, locuri de muncă mai bune, indicii masei corporale mai bun. Putem spune că această capacitate de amânare a recompensei este asociată cu succesul, ceea ce justifică amânarea strategică (<https://epicshift.ro/2018/11/13/despre-procrastinare/>).

Un alt experiment realizat la Universitatea Harvard presupunea ca participanții să fie întrebați dacă doresc să adere la un plan de economisire ce presupunea redirectionarea automată a 2% din salariul lor către un cont de economii. Le erau oferite două variante: versiunea 1: înscrierea imediată; versiunea 2: înscrierea într-un an. Pentru prima versiune 33% au spus da și 67% pentru a doua, fapt ce întărește ideea „amânării binelui”. O altă justificare a preferinței pentru recompensele rapide o regăsim privind cu câteva milioane de ani în urmă, când strămoșii noștri aveau cu totul alte preocupări și probleme fundamental diferite. Astfel, pentru o perioadă extrem de îndelungată, omenirea a fost preocupată de prezent și cum să supraviețuiască riscurilor. De aici putem înțelege această dorința de recompensă rapidă. Creierul nostru a evoluat în milioane de ani și este cert că pentru a se adapta noului mediu și stil de viață mult mai complex este nevoie de timp. În concluzie, modul în care raționăm și acționăm cu privire la recompensele rapide este influențat de moștenirea a milioane de ani și, conform studiilor, capacitatea de a amâna o recompensă rapidă pentru una mai valoroasă pe termen lung este asociată cu succesul! <https://epicshift.ro/2018/11/13/despre-procrastinare/>

Efectele, consecințele procrastinării pot fi decriptate la nivelul mai multor paliere precum: performanța, starea de bine și starea de sănătate. Astfel, în ceea ce privește productivitate și performanță, o meta-analiză pe tema procrastinării evidențiază o asociere negativă și scăzută dintre procrastinare și performanța academică, concluzionând că, procrastinarea este uneori dăunătoare, alteori inofensivă, dar cu siguranță este inutilă (Steel, (2007). O altă meta-analiză pe aproximativ 38.000 persoane confirmă relația negativă între procrastinare și performanța academică (Kim, Seo, 2015). Mai mult, legat de procrastinarea online, cercetările evidențiază faptul că oamenii raportează aproximativ 50% timp pierdut în mediul online (rețele de socializare, cumpărături online) ca fiind procrastinare, cu implicații și costuri privind productivitatea în toate domeniile (LaVoie, Pychyl, 2001). În legătură cu starea de bine psihologică, procrastinarea este relaționată cu anumite stări negative ale dispoziției, precum anxietate și depresie, rușine, vinovăție, distres, sănătate psihică diminuată (Siriois, Pychyl, 2016). În același timp, privind starea de sănătate, procrastinarea este asociată și cu un ansamblu de

comportamente riscante pentru sănătate, precum alimentație nesănătoasă și activitate fizică redusă (Sirois, Giguère, 2013). Deși o mare parte din cercetări indică faptul că amânarea precedă aceste stări negative ale dispoziției, alte studii evidențiază, de asemenea, că relația dintre amânare și dispoziție este bidirecțională, deoarece efectul negativ poate, la rândul său, să prezică procrastinarea (Ferrari, 1994, 2001; Tice, 2001).

Cu toate că procrastinarea nu este considerată o tulburare mentală, ea este o condiție debilitantă ce poate duce la un distres semnificativ cu multiple consecințe negative și, în timp, la dezvoltarea unor tulburări clinice. Studiile din literatura de specialitate au arătat numeroase asocieri între procrastinarea cronică și severă și: (1) sănătatea mentală – niveluri ridicate de stres, îngrijorare, sentimente de vinovăție, anxietate, un nivel scăzut al stării de bine; (2) starea de sănătate – amânarea tratamentului și mai puține comportamente sănătoase ducând la exacerbaria bolilor somatice; (3) afectarea funcțională – performanță scăzută la școală sau la locul de muncă și îngrijorări financiare substanțiale (Rozental & allt., 2015, 2016, 2014).

## **9.2. Procrastinarea în contextul învățământului universitar**

Cercetările evidențiază faptul că procrastinarea este întâlnită la peste 50% dintre studenți (Kim, Fernandez, & Terrier, 2017). Ea este asociată cu adversitatea față de sarcini și variază în funcție de stadiul activității (Sirois & Pychyl, 2016). Mai mult, indiferent de stadiul unei sarcini sau a unui proiect (inițiere, planificare, acțiune sau finalizare), activitățile plictisitoare, frustrante sau dificile sunt considerate adverse și sunt mai predispuse să fie amânate. Interesant este faptul că, în stadiile incipiente ale unei sarcini, în care doar ne gândim sau planificăm o activitate, sarcinile care nu au un sens personal, sunt considerate aversive, iar în faza de acțiune activitatea este considerată aversivă din cauza lipsei de structură sau a lipsei modului în care se poate gestiona sarcina.

Statisticile arată că această practică de evitare și amânare, numită procrastinare, este foarte răspândită în populația generală. De exemplu, în mediul școlar are o prevalență de 80-95%, în timp ce 75% dintre indivizi consideră că tergiversează în general sarcinile, iar pentru aproximativ 50%

această practică a devenit un obicei. Conform lui Ellis & Knaus (2000), cei care amână cred că lumea este prea dificilă și că are pretenții absolutiste și că ei nu pot face față cerințelor. Unii se tem de eșec, se simt inadecvați pentru că nu se pot ridica la înălțimea standardelor proprii autoimpuse și nerealiste. Dacă ei amână studiul sau pregătirea pentru un eveniment, se protejează pentru a nu se simți ratați, spunându-și că ar fi reușit mai bine, dacă ar fi avut timp să se pregătească. ([http://studiemetro.au.dk/fileadmin/www.studiemetro.au.dk/Procrastination\\_2.pdf](http://studiemetro.au.dk/fileadmin/www.studiemetro.au.dk/Procrastination_2.pdf))

De exemplu, unii consideră că lucrează mai bine sub presiune sau că le place acel sentiment de adrenalină și amână lucrurile până aproape de *deadline*.

În abordarea sarcinilor obligatorii sau voluntare, un fenomen obișnuit experimentat de studenți este amânarea. Amânarea provoacă nu numai calitate substandard a rezultatului, ci generează oboseală, niveluri ridicate de stres care sunt nefavorabile bunăstării mentale. Desigur, nu toate amânările sunt problematice. Măsura în care amânarea devine o problemă este dată și de modul în care afectează viața persoanei, de intensitatea emoțiilor negative care o însoțesc. Amânarea poate fi modelată prin înțelegerea corectă a mecanismele care stau la baza acesteia, a dinamicii sistemului cognitiv (Wang, Khaled, 2018).

Studiile ne indică ca fiind din ce în ce mai manifestă la studenți tendința de amânare ca strategie de motivare. Există persoane care amână sistematic începerea unei activități, considerând că, dacă își desfășoară activitatea sub presiune, au performanțe mult mai bune. În această categorie reprezentativă este amânarea academică, cunoscută în literatura de specialitate ca „sindromului studentului”. În această situație, sarcina de învățare este amânată până în ultimul moment, din cauza plictiselii sau lipsei de motivație față de o materie considerată neinteresantă sau neimportantă. Anxietatea și frustrarea resimțite în apropierea examenului activează capacitatea de răspuns și reprezintă mecanismul de autoreglare al persoanei respective. Amânarea cronică și incapacitatea de organizare a timpului apare ca o tendință de amânare cronică a activităților, ca semn al unei trăsături de personalitate. În această situație, amânarea nu este doar consecința gestionării ineficiente a timpului, lipsei motivației sau a unei imagini

idealizate privind performanța. Amânarea reprezintă interacțiunea complexă a unor factori stabili cognitivi, afectivi și comportamentali. O astfel de personalitate se caracterizează prin: control slab al impulsurilor, lipsa de perseverență, lipsa de disciplină în muncă, incapacitatea de a lucra metodic și a organiza timpul. Cele mai frecvente scuze pentru a justifica acest comportament sunt :oboseala, lipsa timpului sau apariția unor factori externi perturbatori, însă, de fapt, este vorba despre o prioritizare incorectă a sarcinilor. Uneori este estimat greșit timpul necesar pentru realizarea unui proiect, ceea ce creează o iluzie de siguranță cu privire la termenul de finalizare.

Una dintre cauzele procrastinării invocată deseori de studenți este convingerea falsă că trebuie să se simtă inspirați sau motivați ca să susțină o anumită activitate, într-un anumit moment, pe care îl consideră potrivit. Realitatea este că, a aștepta momentul potrivit pentru a duce la îndeplinire anumite sarcini, mai ales cele neplăcute, se traduce prin „niciodată nu vor fi nici contextul, nici momentul potrivit”, și, astfel, apare procrastinarea.

Din gama cognițiilor disfuncționale dezvoltate de studenți le subliniem pe acelea care favorizează amânarea, mai ales în fața unei activități dificile care nu le face plăcere:

- ✓ „O să fac asta mâine.”
- ✓ „Mă ocup mâine de asta, cu condiția să ...”
- ✓ „Voi face asta, dar vreau întâi să mă relaxez/distrez puțin.”
- ✓ „Trebuie să beau întâi o cafea/să ies să iau o gură de aer înainte etc. și apoi voi începe să ...”

iar după amânare sunt dezvoltate o alte cogniții menite a justifica comportamentul procrastinator ca:

- ✓ „Sunt mai productiv când lucrez pe ultima sută de metri.”
- ✓ „Nu știu cum să fac asta, așa că nu încep până nu am o idee clară.”
- ✓ „Dacă aștept până în ultimul moment, voi pierde mai puțin timp.”
- ✓ „Lucrez de prea mult la asta și nu mai am energia și dispoziția necesară acum.” etc. (<http://sas.calpoly.edu/asc/ssl/procrastination.html>)

Conform studiilor, procrastinarea este întâlnită frecvent la tineri, mai ales la studenți, care tind adesea să:

- supraestimeze timpul rămas pentru îndeplinirea unor sarcini;

- supraestimeze motivația proprie;
- subestimeze timpul necesar finalizării unei anumite activități;
- presupună în mod eronat că trebuie neapărat să se afle într-un cadru potrivit pentru a lucra la un anumit proiect.

Ca urmare a realizării unui studiu, pe un eșantion de 145 de studenți ai Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, UBB, Cluj-Napoca în perioada pandemiei Covid19 privind cauzele non-medicale ale procrastinării la studenți din datele înregistrate, pe baza observațiilor sistematice și interviurilor a reieșit că lipsa interesului/dorinței, a unei stări de bună dispoziție este cauza principală pentru care marea majoritate a studenților nu-și realizează la timp sarcinile de lucru. Un alt motiv invocat a fost lipsa cunoștințelor despre îndeplinirea sarcinilor respective, asociat cu obiceiul nesănătos de a aștepta până în ultimul moment sau/și sperând să le fie furnizată o idee de către un alt coleg rezolvitor al sarcinii respective. Motive de genul lipsa unui scop, a unei ținte sau direcții de acțiune au fost invocate de foarte puțini dintre studenți. La fel de mic a fost și numărul celor care au reclamat lipsa auto-disciplinei, obiceiul nesănătos de a aștepta până în ultimul moment sau convingerea că munca este mai productivă sau mai eficientă sub presiune. De asemenea, puțini au recunoscut că au practicat amânarea unei sarcină în favoarea alteia.

Evident este faptul că procrastinarea apare atunci când beneficiile amânării sunt vizibile în prezent, în timp ce costurile vor fi suportate în viitor. Acest aspect îi determină pe studenți să amâne pe mâine activitățile fără să conștientizeze că atunci când acel mâine va deveni azi amânarea se va produce din nou. În același timp, procrastinarea s-a manifestat în condițiile în care studentul nu a putut urmări un anumit program stabilit de el însuși sau impus din exterior în realizarea unei activități (invocând dificultățile pe care le-a întâmpinat atunci când a încercat să urmărească acea planificare bine stabilită). Mulți dintre studenți acuză un disconfort după ce amână sau dau greș în procesul de finalizarea a unei activități. Conform declarațiilor, mulți dintre cei care procrastinează investesc efort mai mare pentru realizarea unor sarcini care nu sunt atât de importante sau preferă mai degrabă să-și piardă timpul concentrându-se asupra unor activități minore, decât să se apuce de sarcinile importante pe care le au de făcut. În



majoritatea cazurilor, cei care procrastinează se pregătesc foarte mult pentru a realiza o activitate, dar continuă să evite începerea acesteia din diferite motive (Vlăducu, 2015).

S-a observat, de asemenea, că, deși procrastinarea este o problemă tot mai frecventă la nivelul populației generale – 1 din 5 adulți, respectiv 1 din 2 studenți raportând dificultăți substanțiale în inițierea sau completarea unei sarcini și un nivel de distres semnificativ –, cei care suferă de procrastinare cronică și severă rareori primesc îngrijire adecvată. Au fost identificate două cauze, parțial, responsabile de acest neajuns:

1. preconcepțiile și cunoștințele insuficiente despre procrastinare;
2. lipsa cercetărilor și asumării intervențiilor terapeutice eficiente pentru procrastinare, care scad șansele populației de a accesa tratamentul. În ciuda multiplelor consecințe negative atribuite procrastinării și a creșterii numărului de adulți care raportează probleme severe (de la 4-5% în anii '70, la 20-25% până în 2012) s-a acordat puțină atenție intervențiilor terapeutice care vizează procrastinarea.

Cercetările au vizat în general investigarea mecanismelor și a potențialilor predictor ai procrastinării precum factorii de personalitate, datele sociodemografice sau diferențele individuale (Rozental & allt., 2015, 2016, 2014)

Procrastinarea sau amânarea este ceva cu care majoritatea oamenilor au puțină experiență. Indiferent cât de mult se apreciază a fi organizați și angajați în sarcină, există șanse să fi pierdut timpul cu lucruri nesemnificative (vizionarea TV, actualizarea stării pe Facebook, citire e-mail/sms, accesare cumpărături online). La un moment dat, parcă fiecare dintre noi am amânat ceva pentru a face altceva, iar cercetătorii sugerează că problema poate fi deosebit de pronunțată în rândul studenților. Se estimează că 25% până la 75% dintre studenți amână diverse lucruri legate de activitatea academică. Un studiu realizat în 2007 a constatat că 80-95% din studenți au procrastinat în mod regulat, în special atunci când au avut de terminat anumite sarcini și cursuri. Astfel, pe baza unui sondaj sociologic s-a constatat că amânarea a fost unul dintre motivele principale pentru care candidații la doctorat nu și-au finalizat tezele. Potrivit acestor cercetări,

există câteva distorsiuni cognitive majore care duc la procrastinare, ce tind să:

- supraestimeze timpul rămas pentru a-și putea îndeplini sarcinile;
- supraestimeze motivația din viitor;
- subestimeze timpul pentru a finaliza anumite activități;
- presupună eronat asupra stării de spirit potrivite pentru a lucra la un proiect.

Astfel, nu de puține ori presupunerea unor studenți cum că proiectele nu vor dura chiar atât de mult, ceea ce poate duce la un sentiment fals de siguranță atunci când credeau că au încă suficient timp pentru a le îndeplini, i-a pus în situații neplăcute înregistrând performanțe slabe sau chiar eșec școlar. Realitatea este că, așteptând până când apare starea potrivită pentru a face anumite lucruri (în special cele nedorite), descoperim probabil că nu există niciodată un timp potrivit și ceea ce avem de făcut nu se termină niciodată. Îndoiala poate juca, de asemenea, un rol major, în sensul că resimțind nesiguranță legat de modul de abordare a unui proiect sau a abilităților deținute apare situația de amânare sau renunțare la anumite sarcini în favoarea altora.

Impactul negativ al amânării a fost reclamat de către mulți dintre procrastinatorii studenți.

Trebuie precizat că acest comportament nu se regăsește doar în rândul studenților, ci potrivit lui Joseph Ferrari, profesor de psihologie la Universitatea DePaul din Chicago, aproximativ 20% dintre adulții din SUA sunt procrastinatori cronici. Acești oameni nu procrastinează doar ocazional; este o parte importantă a stilului lor de viață.

În plus, față de motivele deja enunțate mai sus care stau la baza procrastinării se găsesc o serie de scuze sau raționamente menite a justifica comportamentul procrastinator. Cercetătorii au descoperit 15 motive-cheie pentru care oamenii procrastinează: *Nu știu ce trebuie să facă. Nu știu cum să facă un anumit lucru. Nu vor să facă un anumit lucru. Nu îi interesează dacă se rezolvă sau nu. Nu le pasă când se rezolvă ceva. Nu se simt în starea necesară pentru a face ceva. Sunt obișnuiți să aștepte până în ultima clipă. Se gândesc că pot rezolva în ultimul moment. Le lipsește inițiativa de a începe să facă ceva. Consideră că lucrează mai bine sub presiune. Uită. Dau vina pe sănătatea precară. Așteaptă*

*momentul potrivit. Au nevoie de timp pentru a se gândi la ce au de făcut. Amână o sarcină în favoarea alteia.*

De cele mai multe ori procrastinarea intervine adesea când trebuie realizate activități neplăcute, fapt care provoacă dorința de a le înlocui cu altele care să genereze plăcere. Studiile arată că atunci când oamenii desfășoară activități neplăcute/nedorite, sunt mai puțin fericiți și creierul lor eliberează mai puțină dopamină decât dacă ar desfășura activități pe care le agreează. Folosirea motivației extrinseci scade performanța în activitățile care necesită un efort mental susținut și creativitate. Pentru studenți, motivația bazată pe îndeplinirea obiectivelor este motivația care îi determină să muncească mai mult pentru a-și atinge scopul. Odată îndeplinite acele obiective, creierul eliberează dopamină, ceea ce generează un sentiment de bucurie; ulterior, apare fenomenul denumit „adaptare hedonică”, adică o stare de fericire temporară. Mai exact, după un anumit interval de timp (minute, ore sau zile) de la realizarea unui obiectiv/atingerea unui scop, sentimentele pozitive dispar și reappare starea anterioară îndeplinirii obiectivului. De dorit, în cazul studentului, și nu numai, dezvoltarea unei motivații intrinseci care se bazează pe ideea existenței unei viziuni personale, de lungă durată, care spre deosebire de motivația bazată pe îndeplinirea obiectivelor este durabilă și se concentrează pe acțiuni, nu pe rezultate.

Procrastinarea la studenți apare ca un proces complex, generat de mai mulți factori:

- Caracteristicile sarcinii pe care o au de realizat – când aceasta este prea dificilă, prea ușoară, prea plictisitoare etc., va exista tendința de a o amâna și de a da prioritate celor care prezintă un mai mare interes.
- Anxietatea și teama de eșec – întârzie să înceapă un proiect pentru a evita ca abilitățile să le fie judecate de ceilalți sau de teama unor rezultate pe care simt că nu le pot controla.
- Presiunea la care sunt expuși – când zilnic prea multe sarcini trebuie rezolvate sau așteptările și cerințele celorlalți sunt prea ridicate, poate fi dificil să prioritizezi, de aceea amânarea poate oferi pe moment sentimentul de a face față presiunii. (<http://sas.calpoly.edu/asc/ssl/procrastination.html>)

- Mecanism de auto-apărare – procrastinarea poate fi folosită ca o strategie de a ne pregăti pentru și a explica un posibil eșec – faptul că nu ai avut timp suficient la dispoziție poate fi motivul pentru care nu ai reușit (se pune o presiune ridicată pe obținerea de note mari, lipsa timpului de a învăța poate fi scuza potrivită pentru a explica de ce nu a trecut un examen). (<https://www.princeton.edu/mcgraw/library/for-students/avoiding-procrastination/procrastination.pdf>)
- Lipsa motivației de a ajunge de la intenție la punerea ei în acțiune. (<http://writingcenter.unc.edu/handouts/procrastination/>)
- Momente din zi nefavorabile productivității – capacitatea de retenție în sarcină timp de 8 ore pe zi este greu de obținut, în ciuda dorinței de eficiență manifestate/autoimpuse. Creierul lucrează în „cicluri de productivitate”, între care are nevoie de scurte pauze, pentru a putea reveni la capacitatea de concentrare. De aceea, este indicat să întrerupem ceea ce facem și să schimbăm pentru scurt timp registrul de activitate. Este important însă a gestiona corespunzător „pauza”, fără prelungiri în afara planificării/proiecției realizate inițial. (<http://www.forbes.com/sites/francesbooth/2015/03/26/the-five-key-reasons-why-you-procrastinate/>)

În context școlar, anxietatea care apare în situații de testare este o stare neplăcută, caracterizată prin simptome specifice, persistente în timp și adesea severe, pe care unii dintre studenți, indiferent de vârstă, le resimt. Aceste simptome pot fi recurente și interferează negativ cu performanțele pe care elevii le obțin la teste, lucrări de control sau la tezele semestriale. Literatura internațională analizează atât factorii care contribuie la anxietatea pe care studenții o experimentează în situațiile de testare din fluxul activităților școlare, cât și consecințele neproductive ale acestei stări psihologice. Unul dintre factorii individuali care corelează cu anxietatea studenților în situații de testare este procrastinarea. Această variabilă se referă la tendința de amânare a realizării sarcinilor școlare care sunt percepute ca fiind dificile. Rezultatele studiilor efectuate pe eșantioane de studenți au evidențiat o relație reciprocă între procrastinare și anxietatea care apare în situații de testare. Scorurile pentru procrastinare și amotivație au fost predictorii pozitivi ai nivelului îngrijorării pe care aceștia o manifestau în situații de testare (Robu, Sadovici, 2018).

Efectele procrastinării sunt resimțite și în ceea ce privește capacitatea de a finaliza anumite sarcini într-un mod care să nu provoace un conflict intern. Unul dintre cele mai importante domenii în care se resimt efectele procrastinării îl reprezintă mediul academic. Atât studenții cât și profesorii se confruntă în mod reperat cu termene limită, pe care reușesc sau nu să le respecte. Respectarea sau ratarea acestor termene are diferite consecințe asupra traseului lor academic. În cadrul unei cercetări (2015, SNSPA, București) s-a administrat unui număr de 42 de studenți un chestionar – Procrastination Assessment Scale Students (PASS) care urmărea să răspundă la două întrebări de cercetare: „Care este gradul de manifestare al procrastinării academice în rândul respondenților?” și „Care este motivul care stă la baza procrastinării academice în rândul respondenților?”. În același timp s-a urmărit testarea ipotezei: Gradul de procrastinare al respondenților determină notele pe care aceștia le-au obținut la examenul de licență. Ipoteza a fost validată. Cauza principală a procrastinării academice, conform răspunsurilor inventariate, o reprezintă numărul mare de sarcini/atribuții primite. În ceea ce privește procrastinare academică aceasta se află la cote ridicate. Ea pare să fie o maladie a societăților dezvoltate din punct de vedere tehnologic, care impun indivizilor numeroase responsabilități, termene limită și o atentă planificare a activităților. Există autori, care susțin că în zilele noastre aproximativ 95% din populație se confruntă cu aceste probleme. (<https://www.scribd.com/document/336882844/Procrastinarea-Academica-Un-Studiu-de-c-1>)

Amânarea academică a fost adesea atribuită unui răspuns de frică sau evitare, care provoacă conotații negative atât pentru educatori, cât și pentru studenții. Astfel, atitudinea negativă față de actul de amânare poate conduce la un stres crescut pentru studenții care amână. Demeter și Shawn (2013) au analizat comportamentele de amânare la 123 de studenți absolvenți înscriși în 11 universități din SUA din 20 de domenii de studiu. Datele colectate prin intermediul chestionarului de auto-raportare au arătat relații semnificative între amânarea academică crescută și rezultatele de calificare înaltă, când au fost prezente atât niveluri ridicate de familiaritate cu testarea, cât și niveluri scăzute de frică. Aceste date sugerează că, pentru setările în care mediul de testare nu mai provoacă un nivel acceptabil de frică necesar pentru o performanță optimă, conform Legii excitației Yerkes-Dodson, unii studenți

pot folosi amânarea pentru a crește excitația. Cu o mai mare înțelegere și acceptare a acestei posibilități, studenții pot evita stresul suplimentar asociat cu neacceptarea amânării, care ar putea duce la niveluri de stres prea ridicate și înregistrarea unui eșec în realizarea sarcinii. În plus, cadrele didactice care identifică această trăsătură la studenții lor pot ajuta prin crearea de strategii care să ajute la finalizare cu succes a sarcinilor.

În cele mai multe cazuri, amânarea nu este un semn al unei probleme majore; este o tendință obișnuită pe care marea majoritate a oamenilor o reclamă la un moment dat (Tracy, 2015). Numai în cazurile în care amânarea devine atât de obișnuită încât începe să aibă un impact negativ asupra vieții de zi cu zi a unei persoane, aceasta devine o problemă mai gravă. În astfel de situații, nu este vorba doar de a avea abilități slabe de gestionare a timpului, ci este mult mai mult; este un stil de viață maladaptiv. La polul opus, persoanele care nu procrastinează se concentrează pe sarcina care trebuie făcută dând dovadă de conștiințiozitate, auto-disciplină, perseverență și responsabilitate personală.

### 9.3. Recomandări și aplicații pentru studenți

Înțelegând faptul că procrastinarea poate devine o problemă serioasă, cu impact negativ semnificativ asupra vieții unei persoane (deteriorarea sănătății emoționale, din cauza stresului sau *burnout*-ului; apariția unui sentiment de vinovăție care conduce la anxietate; scăderea productivității în muncă; dificultăți în relaționarea cu ceilalți; apariția unor resentimente din partea prietenilor, familiei sau colegilor; apariția unor dificultăți financiare, ș.a.) se impune a acționa pentru eliminarea/diminuarea ei.

Cele două direcții de acțiune necesare eliminării problemei procrastinării țin de identificarea, conștientizarea și înțelegerea cauzelor procrastinării pe de o parte și intervenția pentru schimbarea comportamentală, pe de altă parte. Recunoașterea semnelor procrastinării poate fi facilitată de administrarea/autoadministrarea unui chestionar, care va permite investigații asupra managementului timpului și identificării prezenței/absenței procrastinării.

### 9.3.1. Chestionar (<https://blog.grile-admitere.ro/quiz-cum-gestionezi-timpul/>)

**Instrucțiuni:** Pentru fiecare dintre afirmațiile următoare, bifează măsura în care te identifiți cu raportare la comportamentul dezvoltat în ultimele șase luni. Este important să manifestăm sinceritate maximă, iar răspunsurile să fie cele adevărate, nu neapărat cele corecte.

1. Când învăț, încep cu materiile care au cea mai mare prioritate.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

2. Termin, adesea, de învățat pe ultima sută de metri.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

3. Îmi creez planificări și programe de studiu.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

4. Știu exact cât timp îmi ia să învăț pentru o anumită materie.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

5. Distragerile reprezintă o problemă pentru mine.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

6. Îmi setez obiective pentru a stabili de ce trebuie să mă ocup mai întâi.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

7. Îmi las timp de rezervă în program pentru evenimente neprevăzute.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

8. Cunosc gradul de importanță al fiecărei sarcini din agendă.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

9. Când primesc o nouă sarcină, îi analizez importanța și o prioritiziez în consecință.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

10. Sunt extrem de stresat atunci când vine vorba de examene.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

11. Distragerile mă împiedică să mă focusez pe lucrurile importante.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

12. Nu reușesc să mă încadrez în timp cu învățatul.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

13. Îmi ordonez sarcinile de pe listă în funcție de prioritate.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

14. Îmi reordonez constant prioritățile.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

15. Înainte să încep un lucru, analizez dacă rezultatele merită efortul depus.

Niciodată      Rar      Des      Destul de des      Întotdeauna

Calcul punctaj: Calculul punctajului se realizează însumând punctele obținute: 0-niciodată; 1-uneori; 2-rar; 3-des; 4-destul de des; 5-totdeauna. De urmărit punctajul pe fiecare dintre cele 5 planuri (obiective, prioritizare, distrageri, procrastinare, planificare) pentru a ști unde se impune intervenția.

#### Interpretarea rezultatelor

Intervalul 15-35: Sunt deficite în organizare, proiectare, implementarea acțiunilor. Altfel spus, se impune a interveni. Poți să upgradezi eficiența și *time management*-ul, și odată cu acestea și succesul pe termen lung!

Intervalul 36-55: Te descurci binișor, însă mai sunt lucruri pe care le poți îmbunătăți. Concentrează-te pe sarcini și vei observa cum învățatul va deveni mai eficient și mai puțin stresant!

Intervalul 56-75: Reușești să jonglezi cu timpul, dar mai sunt pași de realizat până la eficientizarea dorită în acord cu principiile managementului timpului.

### **9.3.2. Recomandări**

1. *Setarea obiectivelor* – afirmațiile 6, 10: Setarea obiectivelor te poate scuti pe viitor de foarte multă frustrare. Pentru a începe să îți organizezi eficient timpul, e nevoie ca mai întâi să îți setezi eficient obiectivele, pentru că atunci când știi unde vrei să ajungi, știi exact și ce ai de făcut și în ce ordine. În contrast, dacă nu îți stabilești obiective clare, vei avea mari probleme cu prioritizarea și nu vei ști niciodată cu ce să începi.



2. *Prioritizarea* – afirmațiile 1, 4, 8, 13, 14, 15: Trebuie să începem cu activitățile ce oferă cea mai multă valoare. Deși pierdută din vedere de mulți, prioritizarea este de o importanță vitală. Fără ea, degeaba muncești mult – nu vei obține rezultatele dorite, din cauză că lucrurile pe care le faci nu sunt cele care ar avea cel mai mare impact. Majoritatea oamenilor țin un *to-do list*. Problema e că aceste liste nu sunt altceva decât un morman de sarcini ce trebuie îndeplinite. Ele nu spun nimic despre importanța sarcinilor sau despre ordinea în care trebuie bifate. Și atunci, cum abordăm o listă de sarcini? Pentru a lucra eficient, trebuie să începem cu activitățile indispensabile, care oferă cea mai multă valoare. În felul acesta nu ne vom mai crampona în lucruri mici, dând din colț în colț atunci când se apropie *deadline*-ul pentru un *task* major.

3. *Distragerile* – afirmațiile 5, 9, 11, 12: Sursele de distragere sunt, practic, infinite. Bun, să zicem că ai un plan și știi cum să prioritizezi. Tot ce îți rămâne de făcut este să manageriezi cu succes distragerile și întreruperile, pentru a-l duce la bun sfârșit. Însă asta nu e deloc floare-la-ureche! Cu toții știm că sursele de distragere sunt, practic, infinite: apeluri, mailuri, mesaje și *tag-uri* pe Facebook, notificări pe WhatsApp etc. Extrem de puține surse de distragere cer un răspuns urgent. Majoritatea cer a fi manageriate!

4. *Procrastinarea* – afirmația 2: Amintește-ți din când în când de consecințele amânării. „Mă apuc de învățat mai târziu” este autoblestemul atâtor elevi și studenți. După mult prea multe „mai târziu”-uri, materia se adună până în punctul în care învățatul până la examen sau testare devine aproape imposibil. Procrastinarea e îngrozitor de atractivă. Atunci spui „măine”, pasezi responsabilitatea pe umerii tu-ului din viitor, pe care îl disociezi de tu-ul din prezent, care astfel poate sta liniștit. Care e soluția? În primul rând, să realizezi că ai o problemă cu procrastinarea. În continuare, dă-ți seama de ce o faci. O situație sensibilă e aceea în care ți-e atât de frică de eșec încât devii motivat să eșuezi? Odată ce ai identificat cauza procrastinării tale, știi ce ai de făcut ca să remediezi problema. Oferă-ți recompense pentru dățile când te încadrezi în timp și amintește-ți din când în când de consecințele amânării. Dacă recunoști că și tu ai o problemă cu procrastinarea, aici vei găsi o serie de strategii care cu siguranță te vor ajuta.

5. *Planificarea* – afirmațiile 3, 7: Punând la punct o planificare eficientă, te plasezi pe drumul spre succes. Atunci când știi care îți sunt obiectivele și

prioritățile, știi și cum să îți organizezi timpul astfel încât să fii mereu în grafic, reușind, în același timp, să eviți stresul. Iar asta înseamnă să înțelegi factorii care influențează timpul efectiv de lucru. Trebuie nu doar să îți programezi *task*-urile prioritare, ci și să-ți lași timp de rezervă pentru întreruperi și evenimente neprevăzute, care altfel ți-ar da peste cap tot programul. Punând la punct o planificare eficientă, care să aibă în centru obiectivele tale, ești deja pe drumul spre succes!

Pe măsură ce adolescenții cresc, problemele asociate cu procrastinarea pot avea mai multe ramificații. Obiceiurile pe care le dezvoltă ar putea să îi afecteze negativ nu doar în mediul familial, pe parcursul formării profesionale, ci și la locul de muncă, în interacțiunile sociale, motiv pentru care acest tip de comportament este mai puțin tolerat. Un bun exercițiu pentru înțelegerea motivelor proprii pentru care se procrastinează îl reprezintă completarea și analiza itemilor din tabelul următor, și mai apoi parcurgerea unor sugestii în rezolvarea problemelor conținute de acronimul amânare și un *listing* al ancorelor comportamentale menit a determina conștientizarea și recunoașterea procrastinării, precum și a faptului că orice schimbare presupune efort și disconfort.

*Instrucțiuni:* Încercuiți răspunsul vostru cu privire la fiecare item. Un număr mai mare de 5 Da este un semnal de alarmă că atitudinea comportamentală trebuie schimbată.

	Da	Nu	Uneori
1. Amân pentru că este mai simplu să fac mai târziu.			
2. Amân pentru că chiar nu vreau să fac lucrul respectiv.			
3. Amân pentru că mă tem că nu-l voi face cum trebuie.			
4. Amân pentru că este prea enervant.			
5. Amân pentru că este prea frustrant să fac.			
6. Amân pentru că nu contează dacă amân.			
7. Amân pentru că mai târziu mă voi simți mai motivat.			
8. Amân pentru că nu știu exact cum se face, așa că nu pot începe până nu voi ști sigur ce am de făcut.			
9. Amân pentru că mi-e teamă să nu iau o decizie greșită.			
10. Amân pentru că nu am chef.			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A – ai grijă la sarcini;</li> <li>• M – mai bine împarte sarcina în secțiuni mai mici;</li> <li>• Â – înlătură ceea ce îți distrage atenția;</li> </ul>			

- N – nu amâna niciodată lucrurile pentru ultimul moment;
- A – acționează ca și cum ai vrea să faci acest lucru;
- R – recompensează-te atunci când nu procrastinezi;
- E – este mai bine să continui să te străduiești, chiar dacă uneori mai amâni lucruri.

### 9.3.3. *Listing al ancorelor comportamentale*

- |   |  |   |
|---|--|---|
| 1 | Conștientizează și recunoaște                | Când simți că ocolești o sarcină, înainte de a o amâna, evaluează în mod obiectiv consecințele nerezolvării acesteia;   |
| 2 | Automotivează-te                             | Dacă petreci mult timp muncind la un proiect, inevitabil, vei și obosi. Găsește-ți propriile modalități prin care să te motivezi, gândindu-te că munca ta merită o recompensă. Când simți tentația amânării, nu alungați dintr-o dată acest gând, ci încercați să alocați câteva minute pentru a începe sau continua să faceți activitatea respectivă. În multe dintre cazuri, este foarte posibil să descoperiți că este mai ușor să continuați odată ce ați început, și astfel vă va fi mai ușor să duceți activitatea la bun sfârșit. Odată ce ați îndeplinit o sarcină, vă puteți răsplăti pentru efortul printr-o activitate care vă face plăcere, fie că vă jucați un joc video, urmăriți o emisiune TV sau vă uitați la un episod din serialul preferat. |
| 3 | Lucrează în echipă                           | Roagă un coleg pe care îl consideri mai focusat decât tine să îți atragă atenția asupra a ceea ce ai de făcut și să îți reamintească din când în când despre sarcina ta! Presiunea anturajului poate funcționa pozitiv în astfel de situații.   |
| 4 | Împarte sarcinile                            | Atunci când apare un proiect de mare anvergură, un anumit grad de nesiguranță sau descurajare poate fi normal, iar împărțirea pe segmente sau pe etape de rezolvare, ce vor fi parcurse pe rând, cu pași mici, ajută mult la evitarea sentimentului negativ de a fi copleșit de muncă și blocat chiar înainte de a începe.  |
| 5 | Elimină elementele care îți distrag atenția! | Este destul de complicat să finalizați sarcinile, dacă din cinci în cinci minute vă îndreptați atenția spre televizor sau dacă vă verificați la nesfârșit pe parcursul unei zile notificările primite din pe rețelele de socializare. Un truc bun care merită a fi exploatat este să deschizi un mail doar dacă ești sigur că ai suficient timp să îi răspunzi pe loc. Altfel îl vei închide și redeschide de multe ori, obicei care te defocusează. Pentru a împiedica procrastinarea, asigurați-vă că opriți toate notificările și toate sursele exterioare de distragere a atenției cum ar fi muzica ori televizorul și folosiți acest timp pentru a vă concentra toată atenția asupra sarcinii pe care o aveți de îndeplinit.                               |

- 6 Notează progresele    Avem tendința să fim atenți mai mult la greșeli, nereușite, puncte slabe. Să avem curaj, să îndrăznim să fim mândri de ceea ce se poate face, de calitățile și resursele deținute. Merită a fi apreciată orice realizare, oricât de mică ar fi ea. Este uimitor cum un lucru așa de simplu cum ar fi tăierea de pe listă a sarcinii realizate, te poate determina să te simți foarte bine și motiva să faci mai mult!
- 7    Nu căuta „acel    Niciodată nu vei ști care este momentul potrivit dacă nu începi să moment potrivit”!    faci/lucrezi.

Un exercițiu pentru stabilirea priorităților îl reprezintă Matricea Eisenhower, care este un instrument ce permite aprecierea gradului de urgență al unei sarcini (Regard, 2021). Exercițiul presupune clasarea într-o matrice a activităților cuprinse în următoarea listă.

1. Să răspund imediat ce sună telefonul.
2. Să pregătesc o reuniune programată peste multă vreme.
3. Să rezolv o problemă presantă.
4. Să citesc corespondența care tocmai a venit.
5. Să mă întind la discuții în preajma aparatului de preparat cafea.
6. Să consolidez sau să stabilesc relații cu alte persoane.
7. Să practic un sport.
8. Să mă ocup de proiectele cu termen apropiat de execuție.
9. Să răspund întrebărilor puse de alții.
10. Să organizez o seară romantică.
11. Să particip la o reuniune plicticoasă.
12. Să discut despre una sau alta.
13. Să planific un proiect.
14. Să verific progresele înregistrate de un proiect.
15. Să închei o lucrare cu termene de predare în această seară.
16. Să mă ocup de prevenirea riscurilor.

<p>Varianta B</p> <p>Important/Nonurgent</p> <p>2;7 (după caz)</p> <p>6;10 (după caz)</p> <p>13; 14; 16</p> <p>Varianta D</p> <p>Neimportant/Nonurgent</p> <p>5 (caz frecvent)</p> <p>12 (indiferent de împrejurare)</p>	<p>Varianta A</p> <p>Urgent/ Important</p> <p>1; 3; 4; 8; 15</p> <p>Varianta C</p> <p>Urgent/ Neimportant</p> <p>11 (cu excepția unui motiv întemeiat)</p> <p>9 (adesea este urgent pentru ceilalți, însă nu și pentru tine!)</p>
--	---

**Figura 1.** Matricea Eisenhower (după, S. Covey, 2010)



Comparând produsul obținut prin completarea matricei cu soluțiile oferite se învață/obține tratarea eficientă a inerției în situații de urgență.

Este important să devenim conștienți de motivele care generează procrastinarea și să încercăm să reducem cât de mult putem acest comportament, pentru a folosi timpul câștigat cât mai eficient și în favoarea noastră. Pot fi folosite cu succes unele trucuri pentru a elimina procrastinarea, pe care le prezentăm în continuare.

Unele dintre cele mai cunoscute și frecvent utilizate strategii pentru diminuarea procrastinării țin de managementul eficient al timpului (structurarea adecvată a timpului utilizat cu setarea unor intervale scurte de lucru ce urmează apoi a fi prelungite; definirea unui scop realist), identificarea sarcinilor și dezvoltarea concentrării atenției pentru activitate; prioritizarea acțiunilor și eliminarea distragerilor, dezvoltarea unor cogniții raționale, utile în situații de disconfort, eliminarea scuzelor puerile și creșterea toleranței la disconfort.

Acțiunile menite a servi la diminuarea procrastinării pot fi învățate, repetate până la a deveni obișnuite generatoare de plăcere, bucurie și confort, ceea ce este în acord cu principiile unei educații sănătoase, de calitate (Manea, 2018). Astfel, mediul în care urmează să ne desfășurăm activitatea poate fi reorganizat ergonomic, eficient și estetic. În același timp, proiectul la care ne angajăm să lucrăm pentru a fi finalizat cu succes va debuta cu sarcinile lui cele mai dificile, urmând a ne recompensa pentru fiecare reușită. Amânarea ne este o parte inherentă a personalității: este doar un obicei, o atitudine care pot fi schimbate. (Grisham, Lee, 2012).

Un program complet pentru reducerea/eliminarea procrastinării presupune două direcții/etape de acțiune succesive. Prima etapă vizează cognițiile cu trimitere la depistarea/cunoașterea cauzelor procrastinării, înțelegerii/conștientizării acestora precum și a faptului că se impune a fi investit mult efort pentru schimbarea comportamentului de procrastinare. Etapa a doua reprezintă elaborarea și implementarea planului de acțiune propriu-zis. Organizat la nivelul a cinci secvențe acesta se întinde pe o durată finită de timp și presupune autocontrol, autodirijism și autoevaluare (doar în cazuri speciale și asistență de specialitate). Sistemul de strategii și

instrumente este flexibil, În funcție de context, posibilitățile și nevoile personale. Secvențele planului de acțiune vizează:

- *Stabilirea scopului și dezvoltarea unei atitudini obsesive față de acesta* – Obiectivele se stabilesc în funcție de viziunea și valorile proprii. Capacitatea de concentrare asupra acestora poate fi dezvoltată utilizând regula 25/5 (se alcătuieste un *listing* cu 25 de obiective urmând a se selecta și poziționa în capul listei doar 5 pe care rămânem concentrați/focusați și complet departe de a lucra la obiectivele 6-25). Treptat vom transforma obiectivele în etape și acțiuni pe care să le susținem zilnic, săptămânal sau lunar – în funcție de caz/obiectivul urmărit ajungând ca prin repetitivitatea acțiunii să formăm obiceiuri. Un facilitator/instrument de lucru poate fi un *sticker*, o fotografie amplasat în spațiul de lucru care să permită vizualizarea frecventă a obiectivului;
- *Reorganizare cognitivă* – Elaborarea de scenarii menite a elimina temerile/fricile, credințele iraționale /auto-sabotante și înlocuirea lor cu credințe raționale;
- *Îmbunătățirea stării de sănătate fizice și psihice* – Practicarea unui stil de viață sănătos care să conțină exercițiu fizic necesar întăririi corpului și dezvoltării creierului, alimentație sănătoasă, odihnă activă și somn. În același timp, atenția va fi centrată și pe gestionarea eficientă a energiei de care dispunem (tehnica Pomodoro – un model de tipul aleargă - fă pauză - aleargă);
- *Eliminarea distractorilor și organizarea spațiului de lucru* – Identificarea principalilor distractorii (fizici - auditivi, vizuali, olfactivi; naturali-obiecte diferite (telefon, aparatură audio-video, produse alimentare, obiecte de mobilier, ș.a.), animale/păsări și persoane inoportune) va fi urmată de eliminarea sau minimalizarea acțiunii acestora. În același timp, organizarea spațiului fizic (distribuirea și menținerea instrumentelor de lucru necesare în proximitatea noastră fizică) și mental (selectarea și limitarea informațiilor, a prietenilor, solicitarea ajutorului);
- *Formarea de obiceiuri/comportamente benefice* (reflecții la sfârșitul zilei privind starea de bine, programul realizat, progresul înregistrat,

autoreglajul și/sau reprojecțarea activității, rezolvarea promptă a sarcinilor minore, începerea unei noi acțiuni doar după finalizarea celei deja începute, decizii în baza unor analize juste, înregistrarea/notarea evoluției (progres/regres/stagnare) și interpretarea datelor în vederea menținerii controlului/echilibrului comportamental);

- *Învățare permanentă* – Antrenamentul cognitiv și practic – aplicativ în a realiza nu doar sarcini dificile, ci și neplăcute (dieta de 30 de zile – realizarea zilnică, timp de 30 de zile, a unei acțiuni care nu îți plăcea sau nu reușeai să o începi), focusarea pe obiective și începutul sarcini, stabilirea de termene fixe (legea Parkinson – stabilirea unui termen limită auto-impus cu câteva zile sau săptămâni înaintea termenului real și respectarea lui) va genera dorința/nevoia de a finaliza acțiunea cât mai curând posibil). (Manea, Stan 2022).

Vlăducu (2015) sugerează utilizarea unor strategii drept mecanisme inhibitoare ale procrastinării: a) oferirea de suport academic centrat pe nevoile studentului; b) existența unor ateliere în care studenții își oferă feedback reciproc și se obișnuiesc cu practicile academice; c) introducerea unui model pedagogic bine formulat care să trateze tehnicile de redactare academică; d) procesul de integrare permanentă de către profesor a feedback-ului care vine din partea studenților; e) existența unor ateliere și conferințe în care studenții să se obișnuiască cu vorbitul în public și modelul interacțiunii academic.

Așadar, pentru a combate procrastinarea este necesară conștientizarea acestei probleme. Odată identificate efectele pe care procrastinarea le are asupra noastră există șanse mai mari de a combate acest fenomen. Impunerea de constrângeri poate fi o strategie eficientă, dar doar în cazul în care aceasta vine din interior, nefiind impusă din exterior, deși uneori și auto-controlul poate avea efecte negative, în sensul că o doză prea mare de auto-control într-un anumit domeniu poate conduce la diminuarea gradului de auto-control în altul. Dacă auto-controlul este bazat pe suprimarea unor porniri care pot fi dăunătoare, rezultatele experimentale sugerează că suprimarea excesivă a acestora poate duce la amplificarea lor (Vlăducu, 2015). Atitudinea necesară diminuării procrastinării este aceea de echilibru, fără autoînvinovățiri nefondate sau evitări injuste. Asertivitatea în



comunicare conduce la neasumarea în plus a altor sarcini ca urmare a presiunii celor din proximitatea fizică. În același timp, comportamentul asertiv, comunicarea scopului vizat ne facilitează realizarea obiectivelor personale sau profesionale.

Consecvența, fermitatea și eliminarea tentațiilor poate conduce la obținerea de performanțe și eliminarea procrastinării. Un bun aliat în acest demers ne este tehnologizarea, orientarea spre oportunitățile oferite de revoluția tehnologică, spre exemplu: aplicația Google calendar pentru ghidarea procesului de meditație, Toggl time tracking – înregistrarea timpului pe care îl petreci pentru împlinirea unei sarcini cu ajutorul temporizatorului Pomodoro, telefonul programat în a ne atenționa/aminti de ceva important – un eveniment, un termen limită etc.) (Manea, Stan 2022). Persoanele care nu procrastinează pot fi caracterizate ca fiind mai conștiente decât ceilalți, având o bună auto-disciplină, perseverență și un simț al responsabilității mai bine dezvoltat. Adevărul este că depășirea procrastinării nu înseamnă vindecarea ei (exemplu: Leonardo Da Vinci. De-a lungul vieții sale, Da Vinci a realizat unele dintre cele mai renumite opere de artă din lume. Cu toate acestea, el a fost renumit și pentru imposibilitatea de a se concentra – tocmai de aceea i-a luat 16 ani pentru a termina una dintre cele mai renumite picturi ale sale – Mona Lisa). Putem considera lupta cu procrastinarea ca fiind o luptă cu noi înșine ce conduce la cunoașterea propriei psihologii și a propriului comportament, cu scopul de a realiza lucruri importante.

## Bibliografie

- Burka, J., Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why You Do It, What To Do About It*. Editura: Da Capo Lifelong Books.
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). „Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale”. *The Journal of Social Psychology*, Vol. 149, pp.195–211. DOI: 10.3200/socp.149.2.195-212.
- Covey, S., Merrill R.R, Merrill A.R. 2020. *Stabilirea priorităților*. București: Litera.
- Demeter, D.V., Shawn, Sh. E. (2013). „Procrastination as a Tool: Exploring Unconventional Components of Academic Success”. *Creative Education*. Vol.4 No.7B.

- Ellis, A., Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior & Personality*, Vol.16. pp. 185-196.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*. Vol.17. no.5, pp.673-679.
- Grisham, G. Lee, S. (2012). *Manipularea timpului pierdut*. București: Antet Revolution.
- Kim, S., Fernandez, S., Terrier, L. (2017). „Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story”. *Personality and Individual Differences*. Vol. 108. DOI:10.1016/j.paid.2016.12.021
- Kim, K. R., Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, Vol.82. pp. 26-33. DOI: 10.1016/j.paid.2015.02.038
- LaVoie, J. A., Pychyl, T. A. (2001). Cyberslacking and the procrastination superhighway: A web-based survey of online procrastination, attitudes, and emotion!. *Social Science Computer Review*. Vol.19. no.4. pp. 431-444.
- Lukas, C. A., Berking, M. (2018). Reducing procrastination using a smartphone-based treatment program: A randomized controlled pilot study! *Internet interventions*, Vol.12 (2018), pp.83-90. DOI: 10.1016/j.invent.2017.07.002
- Manea A.D, Albulescu I, Stan C. (2021). Student learning. *The European Proceedings of Social Behavioural Sciences. Conference: ERD 2020 – Education, Reflection, Development*. Vol.104, pp.1-9. DOI: 10.15405/epsbs.2021.03.02.1
- Manea A. D. Features of Educational Activities in the Contemporary Society. *Astra Salvensis*, VI(2018), no12., pp. 255-260.
- Manea A. D., Stan, C. Procrastinarea – de la cauze și efecte, la intervenție. *Astra Salvensis*, XI(2022), no 20.
- Piers, S. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure! *Psychological Bulletin*. Vol.133 no.1, pp. 65-94, DOI:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Piers, S., Konig. C.J. (2006). Integrating Theories of Motivation. *Academy of Management Review*, Vol.31, no.4, pp. 889–913.
- Pychyl, T. A., Sirois, F. M. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. *Procrastination, health, and well-being*, F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Eds.), pp. 163–188. Elsevier Academic Press. DOI:10.1016/B978-0-12-802862-9.00008-6
- Regard, J. 2021. *Nu mai amâna! 50 de exerciții practice pentru a scăpa de tendința de a procrastina*. București: Philobia.

- Robu, V., Sandovici, A. (2018). Relația dintre procrastinare, motivația pentru domeniul școlar și anxietatea în situațiile de testare în rândul elevilor de liceu: rezultatele unui studiu corelațional. Conference: *Creativitate-Formare-Performanță*, ediția a XIV-a, Chișinău, DOI: 10.13140/RG.2.2.23029.68321
- Rozental, A., Forsström, D., Lindner, P., Nilsson, S., Mårtensson, L., Rizzo, A., Carlbring, P. (2018). Treating procrastination using cognitive behavior therapy: a pragmatic randomized controlled trial comparing treatment delivered via the Internet or in groups. *Behavior therapy*, Vol. 49, no.2, pp.180-197. DOI: 10.1016/j.beth.2017.08.002
- Rozental, A., Forsström, D., Tangen, J. A., Carlbring, P. Experiences of undergoing Internet-based cognitive behavior therapy for procrastination: A qualitative study. *Internet Interventions*, 2 (2015), no.3. pp. 314-322. DOI: 10.1016/j.invent.2015.05.001
- Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Andersson, G., Carlbring, P. (2015). Internet-based cognitive—behavior therapy for procrastination: A randomized controlled trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 83 (4), 808-824.
- Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Andersson, G., Carlbring, P. (2016). Overcoming procrastination: One-year follow-up and predictors of change in a randomized controlled trial of Internet-based cognitive behavior therapy. *Cognitive Behaviour Therapy*, pp. 1-19.
- Rozental, A., Forsström, D., Nilsson, S., Rizzo, A. Carlbring, P. (2014). Group versus Internet-based cognitive-behavioral therapy for procrastination: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 1 (2), 84-89.
- Seo, E. H. 2008. Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: an international journal*. Vol. 36, no.6, pp. 753-764.
- Sirois, F. M., Pychyl, T. A. (2016). Procrastination. *Encyclopedia of Mental Health*, Vol. 3, pp. 330-338. DOI: 10.1016/B978-0-12-397045-9.00166-X
- Sirois, F. M., Giguère, B. (2013). When resistance isn't futile: Task enjoyment as a protective factor against health procrastination, in the face of temptation. *8th Biennial Procrastination Research conference*, Sherbrooke, QC.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, Vol.133, no.1., pp. 65-94.
- Tice, D. M., Bratslavsky, E., Baumeister, R. F. 2001. Emotional distress regulation takes precedence over impulse control. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol.80, no.1. pp. 53-67.
- Tracy, B. (2015). *Începe cu ce nu-ți place!* București: Curtea Veche.
- Tucker-Ladd, C. (2006). Psychological self-help. Behaviour motivation and self-control. [https://www.psychologicalselfhelp.org/Chapter4/chap4\\_151.html](https://www.psychologicalselfhelp.org/Chapter4/chap4_151.html), accesat 3.05.2022

- Vlăducu, A. Perspective\_politice\_2015\_decembrie.qxd 12/13/2015, p. 91, <http://perspective.politice.ro/index.php/ppol/article/view/74/67>, accesat 28.05.2022
- Wang, Z. Khaled. G. (2018). Procrastination Dynamics: A Study of Delay Tactics and Their Implications", in *Conference: 36th International Conference of the System Dynamics Society* at the University of Iceland, Reykjavík. Iceland.
- <https://epicshift.ro/2018/11/13/despre-procrastinare/> accesat în 25.02.2020.
- <https://www.scribd.com/document/286646720/Procrastinarea>, accesat 3.04.2020.
- <https://expertizapsihologicajudiciara.ro/procrastinarea-boala-civilizatiei-moderne-psihologii-explica-de-unde-vine-tendinta-de-a-amana-lucrurile-importante/>, accesat 26.02.2021.
- <https://www.clinicaoananicolau.ro/procrastinarea/>, accesat 21.03.202.
- <http://carmenileapsiholog.ro/cauzele-procrastinarii>, accesat 28.05.2022.
- <https://en.wikipedia.org/wiki/Xenophon>, accesat 23.05.2022.
- <https://laboratorstiintecognitiveclinice.ro/677-2/>, accesat 23.05.2022.
- [https://blog.grile-admitere.ro/quiz-cum-gestionezi-timpul/ Cât de bine stai la capitolul „Time Management”?](https://blog.grile-admitere.ro/quiz-cum-gestionezi-timpul/Cat-de-bine-stai-la-capitolul-„Time-Management”?), accesat 23.04.200.
- <https://www.romedic.ro/procrastinarea-sau-de-ce-amanam-lucrurile-importante-0P33578>
- The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure, link: [http://studiometro.au.dk/fileadmin/www.studiometro.au.dk/Procrastination\\_2.pdf](http://studiometro.au.dk/fileadmin/www.studiometro.au.dk/Procrastination_2.pdf)
- Procrastination, link: <http://sas.calpoly.edu/asc/ssl/procrastination.html>
- Why do so many people procrastinate and how do you overcome it?, link: <https://www.princeton.edu/mcgraw/library/for-students/avoiding-procrastination/procrastination.pdf>
- Procrastination, link: <http://writingcenter.unc.edu/handouts/procrastination/> The Five Key Reasons Why You Procrastinate, link: <http://www.forbes.com/sites/francesbooth/2015/03/26/the-five-key-reasons-why-you-procrastinate/>
- <https://www.scribd.com/document/336882844/Procrastinarea-Academica-Un-Studiu-de-c-1>
- Procrastination: When good things don't come to those who wait, link: <http://psycnet.apa.org/journals/epp/18/1/24/>
- Getting Around to Procrastination, link: <https://www.psychologytoday.com/blog/media-spotlight/201307/getting-around-procrastination>
- <https://www.researchgate.net/publication/336410037>



# 10.

## **Anxietatea de evaluare și managementul stresului**

ADRIAN ROȘAN

### **10.1. anxietatea de evaluare – delimitări conceptuale**

Adaptarea este unul dintre cele mai relevante scopuri ale vieții omului pentru că orice ființă umană manifestă în fiecare moment al vieții comportamente orientate spre scop. Mecanismele de stres și de adaptare psihologică sunt prezente la tot pasul în viața cotidiană, având influențe semnificative asupra vieții oamenilor. Stresul este o stare de tensiune generată de modul în care o persoană reacționează în raport cu cerințele școlare, profesionale, familiale și alți factori externi, ca și cum aceste cerințe devin nevoi proprii, sunt absolut obligatorii și sunt supuse unui mod autocritic frecvent privind îndeplinirea acestora. La nivelul reacțiilor emoționale se identifică: iritabilitate, anxietate, frică, furie, toleranță scăzută la frustrare, impulsivitate. Aceste reacții emoționale au diverse intensități și provoacă disconfort, dificultăți și chiar crize. Reacțiile emoționale suntacompaniate de o serie de simptome fizice cum sunt: contracții musculare, cefalee, dureri de spate, reflux gastric, insomnii, tensiune arterială crescută. Tratarea cu superficialitate a stresului poate determina psihopatologie (tulburări ale dispoziției emoționale), dar și afecțiuni cardiovasculare. În timp ce stresul cronic crește riscul apariției bolilor coronariene, stresul de ordin emoțional determină simptome cardiace acute persoanelor aflate în situații de risc. Există o serie de mituri privind stresul care, prin educație și cunoaștere bazată pe evidențe, pot fi combătute în mod eficient:

1. Stresul este similar tuturor oamenilor.
2. Stresul are întotdeauna consecințe negative asupra oamenilor.

3. Stresul este întâlnit peste tot, prin urmare nu poți scăpa de el.

4. Cele mai populare tehnici de diminuare a stresului sunt cele mai eficiente.

5. Oamenii care nu au simptome, nu au stres.

6. Doar simptomele majore de stres necesită atenție.

În mod clasic se consideră că orice boală, disfuncționalitate sau patologie este înțeleasă mai bine atunci când distorsiunile cognitive sau credințele iraționale care apar în legătură cu aceasta sunt tratate în cel mai scurt timp. În urma acestor observații empirice, majoritatea eforturilor teoretice și practice s-au concentrat asupra experiențelor traumatice pe care le traversează o persoană, experiențe care sunt ieșite din comun și care sistematic creează obstacole în atingerea scopurilor personale și profesionale, în mod implicit adaptării personale. Există încă de la naștere sau poate chiar dinainte o așteptare nebănuită de mare pentru a deveni personalități: doctori renumiți, filosofi remarcabili, scriitori geniali sau specialiști de primă clasă. Expectanțe, am crede la prima vedere, firești, care sunt susținute prin iluzii cu fundament solid în miturile sociale ale reușitei în viață, transmise de la părinți la copii. Aceste mituri propagă doze variabile de iraționalitate prin stiluri de atașament (modele interne de lucru) predominant anxioase sau predominant evitative și, de foarte puține ori, securizante, dar care postulează, la nivel declarativ, că viața este predictibilă, controlabilă, dreaptă, justă, plină de iubire și siguranță. În această cheie, orice om nu are avea cum să rateze șansa de a trăi adecvat. Modelele evoluționiste ale personalității reclamă însă, în construcția acesteia, trei principii de bază și anume: sine - altul, activ - pasiv, plăcere - durere. În virtutea și din combinarea acestor principii, în evoluția fiecărei persoane se poate aprecia ca fiind „drept” orice comportament care susține adaptarea umană. Însă, de multe ori, se poate ajunge la concluzia – deloc onorabilă a lui Sartre – că tot ceea ce ni se întâmplă rău are legătură cu ceilalți și nu cu propria noastră persoană. Orice părinte, ca o consecință firească a expectanțelor create pe baza tradiționalismului, a raționalismului sau a bunului simț, prefigurează un traseu pentru propria odraslă fără să țină cont de personalitatea inițială, zămisbind de multe ori planuri iluzorii în legătură cu traseul existențial al ființei abia născute. În realitate, studiile arată cu destul de mare acuratețe că,

în ceea ce numim viață autentică, trăită cu sens și clipe fericite, bagajul genetic al fiecărei persoane contează cam 50%, situațiile în care se va afla – cam 10%, iar acțiunile intenționate, cu alte cuvinte ceea ce va face persoana din autodeterminare – cam 40%. Mai mult decât atât, în viața fiecărei persoane apar o serie de situații bazate pe îndatorare, angajament, validare socială și autoritate care, în încercarea persoanei de a le controla și în condițiile unei mobilități reduse a resursele cognitive, emoționale și comportamentale ale acesteia, creează distres și boală.

În cadrul acestui ghid, vă prezentăm o serie de definiții operaționale ale unor concepte esențiale în managementul stresului și al anxietății de evaluare:

### **Concepte utile în abordarea temei**

**Mobilitatea psihologică** este definită prin: (a) abilitatea de a reveni după o experiență generatoare de emoții negative disfuncționale și (b) adaptare flexibilă la solicitările variate ale experiențelor generatoare de stres (Block & Block, 1980, Block & Kremen, 1996, Lazarus, R. S. (1993). Mai precis, (Wehmeyer, 2013) se consideră că mobilitatea psihologică este o „adaptare abilă la condițiile aflate în schimbare permanentă și la evenimentele intempestive din mediu în urma analizei posibilității de a avea un relativ echilibru între cerințele situaționale și posibilitățile comportamentale prin punerea în lucru în mod flexibil a strategiilor disponibile de rezolvare de probleme (rezolvarea de probleme fiind definită astfel încât să includă atât domeniile social și personal cât și pe cel cognitiv)”

**Anxietatea ca stare** este o condiție temporară (caracterizată prin neliniște, senzații somatice neplăcute, îngrijorare ș.a.) care apare ca răspuns la un eveniment, obiect sau situație anume percepută ca amenințătoare.

**Anxietatea ca trăsătură** stă la baza diferențelor interindividuale privind vulnerabilitatea la stres. Atunci când este crescută, anxietatea ca trăsătură reprezintă un factor de vulnerabilitate pentru hiper-reactivitatea la stres și dezvoltarea mai multor tipuri de psihopatologie (tulburări de anxietate, depresie). Această vulnerabilitate este susținută de factori de risc genetici și epigenetici care se exprimă în sistemele neurobiologice (de exemplu, activitatea axei hipotalamo-hipofizo-cortico-suprarenale 1 – HPA –, sistemele de neurotransmițători, funcția mitocondrială experiențe de viață



timpurii adverse. Persoanele care prezintă anxietate ca trăsătură trăiesc stările de anxietate la un nivel mai intens, pe durate mai lungi de timp și într-o arie largă de situații, nu doar în contexte specifice.

Într-un review din anul 2018, Weger și Sand citați de Miclea și colab. 2019 – platforma <https://www.paxonline.net>, pe baza datelor comportamentale și neurobiologice analizate susțin că persoanele care au anxietate crescută manifestă:

- ✓ *performanță mai scăzută la sarcinile de învățare decât persoanele mai puțin anxioase, în condiții de noutate sau solicitante;*
- ✓ *competitivitate socială mai scăzută decât persoanele mai puțin anxioase;*
- ✓ *hiper-responsivitate la stimuli amenințători, ambigui;*
- ✓ *distorsiuni atenționale care facilitează detectarea amenințărilor și adversităților;*
- ✓ *activitate crescută a amigdalei și cuplare anormală cu alte regiuni ale creierului (de exemplu, hipocampusul, cortexul prefrontal);*
- ✓ *activare prelungită a axei HPA, niveluri crescute de glucocorticoizi, consolidare sporită a memoriei pentru experiențe negative și gânduri negative care pot conduce la utilizarea strategiilor de coping dezadaptative, atunci când sunt supuși unor factori majori de stres.*

*Anxietatea de evaluare* este o combinație de: (1) sentimente de îngrijorare, (2) auto-deprecieri, (3) tensiune și (4) simptome somatice care apare în timpul situațiilor de evaluare. Este o condiție fiziologică în care oamenii experiențiază stres, anxietate și disconfort înainte sau în timpul testării sau evaluării. Aceste răspunsuri pot afecta drastic abilitatea unei persoane de a avea o performanță bună și afectează negativ dezvoltarea socio-emoțională, comportamentală și atitudinea față de propria persoană și mediul școlar. Anxietatea de evaluare poate fi etichetată drept anxietate *anticipatorie*, *situațională* sau de *evaluare*. Este relaționată negativ cu performanța la testare, elevii/studenții având rezultate cu aproximativ 12% sub cele ale elevilor/studenților non-anxioși. Acest lucru nu se datorează problemelor de ordin *intelectual* sau unei slabe *pregătiri academice*, ci din cauza faptului că situațiile de evaluare generează un sentiment de *amenințare*, afectând atenția și memoria.

Anxietatea de evaluare este relaționată în mod constant de rezultate academice negative în cadrul a două meta-analize care includ 70 de ani de cercetări. Mai mult, testarea a dobândit un rol mai proeminent în ceea ce privește multitudinea de decizii educaționale, mergând de la promovarea clasei, la intrarea la facultate și până la evaluarea profesorilor. Astfel, într-o eră a testărilor, devine cu atât mai importantă studierea relației dintre emoții și performanța la testare. Un rol important în facilitarea mediului de testare îl au profesorii. (von der Embse and Putwain, 2015). Acest lucru include strategii motivaționale pozitive, precum și explicarea rolului evaluărilor pentru elevi. Cercetătorii și profesorii trebuie să aibă în considerare intervenții bazate pe dovezi pentru anxietate.

În cadrul acestor intervenții se recomandă luarea în considerare a următoarelor variabile:

a. *Conceptul de sine*

- ✓ autocontrolul (controlul asupra sarcinilor academic);
- ✓ autoreglarea (utilizarea strategiilor, monitorizarea rezultatelor de învățare);
- ✓ autoeficacitatea (abilitatea de a se angaja în comportamente care facilitează succesul academic);
- ✓ stima de sine;
- ✓ încrederea academică.

Antrenarea acestor cinci sub-categorii din cadrul conceptului de sine se asociază cu scăderea anxietății de evaluare.

b. *Motivația*

- ✓ intrinsecă
- ✓ extrinsecă

Motivația intrinsecă corelează negativ cu anxietatea de evaluare, cu cât motivația intrinsecă este mai ridicată cu atât anxietatea de evaluare este mai scăzută. Între motivația extrinsecă și anxietatea de evaluare relația este una pozitivă, un nivel crescut al motivației extrinseci aduce cu sine un nivel crescut al anxietății de evaluare. (Cerasoli și alții, 2014).

c. *Abilitățile de coping*

Sunt modalități de adaptare la situațiile care generează stres:

- ✓ *coping* focusat pe problemă/activ (strategie menită să rezolve problema prin îndepărtarea stresorului);

- ✓ *coping* de evitare (strategie prin care persoana se angajează în cogniții sau comportamente non-relevante pentru a evita situația stresantă).

Corelația pentru prima subcategorie a fost scăzută și semnificativ negativă, în timp ce corelația pentru cea de-a doua a fost moderată și semnificativ pozitivă, sugerând faptul că studenții cu anxietate de testare sunt mai înclinați să ignore sau să fugă de stresori sau situațiile stresante.

d. *Obiectivele privind performanța școlară*

Sunt reprezentări cognitive ale unor scenarii viitoare privind competența. Credințele și motivele privind realizarea influențează puternic performanța școlară (Pintrich, 2000).

În cadrul dimensiunilor abordare vs. evitare (Elliot and McGregor, 1999) au diferențiat între:

- Obiectivele pentru dobândirea de deprinderi – dorința de a dobândi cunoștințe și deprinderi noi

Scopurile în cadrul acestor obiective sunt:

- ✓ abordarea deprinderilor constă în dezvoltarea competențelor ce țin de cerințe,
- ✓ evitarea deprinderilor constă în evitarea incompetenței la o cerință
- Obiectivele pentru dobândirea performanței – dorința de a demonstra cunoștințele dobândite în raport cu ceilalți

Scopurile în cadrul acestor obiective sunt:

- ✓ abordarea de performanță constă în dorința de a avea rezultate mai bune decât norma;
- ✓ evitarea performanței constă în dorința de a nu avea rezultate mai scăzute decât norma.

Studiile indică o corelație semnificativă de nivel mediu între anxietatea privind performanța și obiectivele bazate pe evitarea performanței

e. *Trăsăturile de personalitate*

S-au constatat relații cu diverse grade de semnificație între dimensiunile personalității (teoria Big Five) și anxietatea de evaluare.

- ✓ corelație semnificativ pozitivă cu neuroticismul (atribute: anxios, deprimat, vulnerabilitate crescută la stresorii din mediu) și o

- ✓ relație semnificativ negativă cu conștiinciozitatea (atribute: orientare spre auto-disciplină și spre scopuri).
- ✓ corelație negativă scăzută cu deschiderea către experiențe (atribute: curiozitate intelectuală, imaginație bogată, insight);
- ✓ corelație negativă nesemnificativă cu extraversia (atribute: asertivitate, pozitivitate, sociabilitate) și cu agreabilitatea (atribute: încredere, empatie).

În privința relațiilor dintre anxietatea de evaluare și datele socio-demografice se constată:

- ✓ relație semnificativă între gen și anxietatea la testare, femeile obținând scoruri mult mai crescute;
- ✓ în privința etniei se constată niveluri de anxietate la testare semnificativ mai crescute pentru minorități, însă studiile sunt insuficiente;
- ✓ evaluarea profesorilor, abilitatea percepută este o reflecție a implicării elevului în activitățile din curriculum, nu este un indicator al inteligenței. Există o corelație negativă între cele două niveluri de abilitate (scăzut și ridicat), studenții cu abilități ridicate raportând niveluri mai scăzute de anxietate la testare (Hembree, 1988)
- ✓ în privința relației dintre anxietatea de evaluare și tulburările de dezvoltare se constată niveluri mai crescute de anxietate la testare pentru studenții cu ADHD și cei cu tulburări de învățare.
- ✓ în privința condițiilor de testare: (1) niveluri crescute de anxietate în situații de testare percepute de elevi ca fiind dificile (2) niveluri ridicate de anxietate în cadrul testărilor care sunt evaluative și care au consecințe educaționale (3) niveluri scăzute de anxietate la testare atunci când evaluare se face sub formă de activități sau scenarii de învățare.

În scopul prevenirii anxietății de evaluare și implicit și a anxietății privind performanța școlară sunt o serie de variabile psihopedagogice care o data identificate încă din preadolescență au un rol esențial. Performanța școlară este rezultatul educației, măsura în care elevul, profesorul sau instituția și-au atins scopurile educaționale. Se măsoară cel mai des prin examinări, însă de-a lungul timpului nu a existat un acord general cu privire

la care aspect e mai important, cel ce se referă la cunoștințele procedurale sau cel care măsoară cunoștințele declarative și abilitățile. La ora actuală un rol esențial îl au abilitățile și competențele de utilizare a informațiilor în mod algoritmicizat și reflectat în proceduri.

Stresul este un subiect important în mediile educaționale. Stresul în mediul educațional poate avea consecințe pozitive, dar și negative dacă nu este gestionat corespunzător. Este important ca elevii să-și însușească abilitățile necesare pentru a contribui pozitiv la dezvoltarea economică a lumii. Este important pentru instituții să aibă un mediu academic echilibrat, cu focus pe nevoile personale ale elevilor, dovadă că la nivel universitar este reglementat explicit învățământul centrat pe student. Elevii au expectanțe, scopuri și valori diferite și acestea trebuie integrate cu cele ale instituției (Goodman, 1993). Sunt o serie de factori în mediul educațional care la diverse vârste implică și/sau generează stres:

- ✓ un număr prea mare de sarcini;
- ✓ competiția cu alți elevi;
- ✓ eșecul;
- ✓ relații sociale deficitare;
- ✓ percepția elevului asupra volumului de cunoștințe ce trebuie acumulat;
- ✓ timpul insuficient pentru a învăța (Carveth et al, 1996).

Acești factori apar, în special în momentele de evaluare, în cadrul competițiilor la care se pun note, când stresul este perceput negativ sau devine excesiv, apar tulburările fizice și psihologice. Presiunea de a avea rezultate bune la examinări sau teste și timpul alocat acestui lucru fac mediul academic foarte stresant. Acest lucru poate avea consecințe negative asupra relațiilor sociale atât cu instituția în sine cât și în afara ei, afectând viața personală în termeni de angajament în atingerea scopurilor (Fairbrother & Warn, 2003). Odată cu dezvoltarea rapidă a informației, competitivitatea dintre oameni a devenit mai intensă având drept consecință faptul că oamenii au devenit mai ocupați și totodată mai stresați. Răspunsul unei persoane la stres depinde de modul cum este interpretat stresorul, ca o provocare sau ca o amenințare (Lazarus & Folkman, 1984).

Astfel, stresorii care afectează elevi pot fi catalogați ca: academici, financiari, de sănătate sau timp sau auto-impuși. Cunoașterea acestora de către decidenții educaționali, manageri și profesori poate sprijini monitorizarea și controlarea acestora.

E-pub (2010) sugerează faptul că între 25 și 40% dintre elevi experiențiază anxietate de testare, cu o prevalență mai mare la copiii cu dizabilități sau la cei din clasele pentru copii talentați, cu IQ foarte mare (gifted students). Elevii cu anxietate pot fi ușor distrași în timpul unui test, au dificultăți cu înțelegerea unor instrucțiuni relativ simple și probleme în a-și aminti informații relevante. Părinții sunt adesea percepuți ca fiind o sursă de presiune, mai ales atunci când pun foarte mult accentul pe rezultatele la examinări. Presiunea parentală este asociată cu îngrijorare mai mare și simptome somatice. Alte cauze ale anxietății pot fi: frica de eșec, procrastinarea și rezultate anterioare nesatisfăcătoare. Mai mult, mediul de testare influențează și el anxietatea: natura sarcinilor, dificultatea lor, atmosfera, timpul oferit, caracteristicile examinatorului, modul de administrare și contextul fizic.

Putwain & Best, (2011) au examinat performanța la copii din clasele primare atunci când profesorii pun presiune asupra elevilor pentru a crea un mediu cu un nivel ridicat de stres. Rezultatele au arătat faptul că elevii au avut rezultate mai slabe în situații percepute ca amenințătoare. Anxietatea de testare se dezvoltă într-un cerc vicios. După experiențierea acesteia la un test, elevul poate deveni atât de anxios, experiența se poate repeta astfel încât nivelul de anxietate crește tot mai tare, iar dacă ciclul continuă fără a conștientiza asta sau fără a cere ajutor, elevul poate ajunge să simtă neputință.

Elevii vin la clasă cu un spectru mare de abilități, dar sunt și un număr mare de elevi în fiecare clasă care se luptă pentru atenția și îndrumarea de care au nevoie pentru a-și atinge potențialul. Acest lucru poate fi frustrant și pentru profesori și pentru elevi. Dacă ne uităm la contextul situațiilor de la clasă, există o secțiune mare de elevi care se confruntă cu dificultăți de învățare și înțelegere a conceptelor noi sau abilităților, în organizarea muncii lor și a mediului de lucru și care au abilități sociale și emoționale reduse. Acești elevi se confruntă cu un stres real, având în vedere faptul că profesorii

doresc să ducă cu orice preț până la capăt programa școlară, iar ei nu pot ține pasul cu elevii care nu au aceste dificultăți. Stresul cauzează probleme de natură psihologică și determină adesea abandon școlar. Mulți elevi se pot confrunta cu acest lucru într-un anumit punct al carierei lor academice. Motivele pot implica: lipsa de motivație, probele sociale la școală, managementul deficitar al timpului, stima de sine scăzută, lipsa de organizare și de abilități de studiu. Pot exista de asemenea și elevi cu nevoia de a-și construi abilități cognitive de memorie, atenție, viteză de procesare pentru a putea ține pasul. În situațiile în care elevii sunt în urmă față de colegii lor, școala prea des face recomandări de învățământ special, servicii educaționale, chiar în absența unei dizabilități (Countinho & Oswald, 2004). Adoptarea timpurie a unor strategii instrucționale individualizate este foarte eficientă pentru elevii cu probleme de învățare. Aceștia au nevoie de mai mult timp și mai multe resurse din partea profesorilor, precum și de o serie de metode compensative și dispensative. Cu cât mai multe lacune se adună, cu atât mai greu este pentru ei să învețe concepte noi. Mai mult, acești elevi sunt conștienți de faptul că se descurcă mai greu și acest lucru afectează stima de sine. Ei sunt mai predispuși la anxietate și abandon școlar. Încep să disprețuiască școala pentru că își petrec toată ziua făcând ceva care este dificil pentru ei și care devin epuizant. Găsirea de activități la care aceștia pot avea rezultate de succes este foarte importantă. Serviciile de educație specială sunt oferite pentru elevii care prezintă o dizabilitate. De cele mai multe ori, elevii care rămân în urmă cu materia nu au o dizabilitate, chiar dacă au nevoie de sprijin suplimentar, deoarece abilitățile lor cognitive sunt prea mari pentru a se lua în calcul o dizabilitate intelectuală. Acești elevi au o performanță proporțională cu nivelul de abilitate, care este sub medie.

Elevii cu abilități mentale ridicate demonstrate de testele IQ și cei cu niveluri ridicate de conștiinciozitate (efort și motivație) tind să aibă cele mai bune rezultate. Mai mult, studiile sugerează termenul de curiozitate mentală, măsurată prin gradul de implicare intelectuală ca având o influență importantă asupra rezultatelor academice. Performanțele academice timpurii le influențează pe cele ulterioare. Influențele parentale au de asemenea o influență majoră prin modelarea abilităților copilului, a comportamentelor și atitudinilor acestuia pentru școală. Totodată, statutul

socio-economic al părinților influențează și el, părinții cu studii tind să ofere copiilor un mediu de învățare mai stimulant. Metodele de reducere a stresului includ: un management eficient al timpului, suport social, întăriri pozitive și activități de relaxare (Pfeiffer, 2001).

În privința soluțiilor psiho-pedagogice pe care le propunem în scopul diminuării anxietății de evaluare și managementul stresului în mediul educațional cu focus pe învățământ universitar acestea se proiectează pe două dimensiuni:

- (1) Practicile educaționale bazate pe dovezi;
- (2) Intervenții psihopedagogice care să dezvolte mecanisme de *coping* în scopul diminuării anxietății de evaluare și a stresului în mediul academic.

### ***Practicile educaționale bazate pe dovezi***

Învățarea bazată pe creier (*brain-based learning*) se referă la metode de predare, modele de lecții și programe școlare care se bazează pe cercetări științifice recente despre modul în care creierul învață, inclusiv factori precum dezvoltarea cognitivă – cum învață elevii în mod diferit pe măsură ce cresc și se maturizează din punct de vedere social, emoțional și cognitiv.

Odată ce profesorii obțin o mai bună înțelegere a acestui sistem, procesul de învățare devine mai adecvată din punct de vedere pedagogic și *developmental* și mult mai valoros (Jensen (2008). Numeroase studii stau la baza acestei teorii a învățării: Caine și Caine (2010), Nunley (2003), Jensen (1996, 2006, 2008, 2009), Wolfe (2001) care se axează în principal pe modul de învățare al celui ce învață prin înțelegerea modului în care funcționează creierul său și cum încorporează noile informații. Redăm sintetic principiile care pot fi aplicate cu succes în procesul de învățare:

1. *Creierul este un procesor paralel. Creierul poate să execute fără oprire multe funcții simultan, precum gânduri, emoții, imaginație.*
2. *Procesul de învățare angajează întreaga fiziologie. Interacțiunile sinaptice sunt în mod integral legate de percepția și interpretarea experiențelor. Stresul poate afecta creierul. Orice stimul care afectează funcționarea fiziologică afectează și capacitatea de învățare.*



3. *Căutarea sensului este înnăscută. Creierul are nevoie și înregistrează automat familiarul în timp ce, simultan, caută și răspunde la noi stimuli.*
4. *Căutarea sensului apare prin tipare. Creierul este construit să perceapă și să genereze tipare.*
5. *Emoțiile sunt esențiale pentru tipare. Ceea ce învățăm este organizat și influențat de emoții și de setul mental (mindset), implicând așteptări, prejudecăți, stimă de sine și nevoia de interacțiune socială. Astfel, emoțiile și cognițiile nu pot fi separate. Emoțiile facilitează stocarea și amintirea informației.*
6. *Creierul percepe și creează simultan părți și întreguri. Valoarea doctrinei două creiere (two brains) este aceea că le cere profesorilor să conștientizeze tendințele separate, dar simultane ale creierului de a organiza informația.*
7. *Învățarea implică atenția focusată și cea periferică. Creierul absoarbe informația de care este direct conștient și căreia îi acordă atenție, dar, totodată, absoarbe direct informația și semnalele din jur.*
8. *Învățarea implică procese conștiente și subconștiente. Majoritatea semnalelor pe care le percepem periferic intră în creier fără să conștientizăm și interacționează la nivel subconștient. Astfel, ne amintim ce am experiențiat, nu doar ceea ce ni se spune.*
9. *Creierul are două tipuri de memorie: un sistem de memorie spațială și unul de învățare prin repetiție.*
10. *Creierul înțelege și își amintește mai bine atunci când faptele și abilitățile sunt încorporate. Și astfel educația este îmbunătățită.*
11. *Învățarea este îmbunătățită prin provocare și este inhibată de amenințări.*
12. *Fiecare creier este unic. Deși avem același set de sisteme, inclusiv simțurile și emoțiile de bază, acestea sunt integrate diferit.*

*Caine, R. N., Caine, G., McClintic, C., & Klimek, K. (2005)*

### *Implicațiile educaționale ale învățării brain-based*

Obiectivul acestui tip de învățare este acela de a trece de la memorarea informației la învățarea cu sens. Pentru aceasta nu este o tehnică anume care se poate adapta la variațiile creierului uman. Învățarea *brain-based* cuprinde:

- ✓ *integral managementul stresului;*
- ✓ *nutriția;*
- ✓ *exercițiul și alte fațete ale sănătății în procesul de învățare propriu-zis;*
- ✓ *un mediu de învățare care să ofere stabilitate și familiaritate.*

Pentru ca învățarea să fie cu adevărat eficientă, cel care învață trebuie să fie capabil să creeze sens și pattern-uri relevante personal. Profesorii trebuie să înțeleagă că sentimentele și atitudinile elevilor trebuie să fie implicate în proces și că va determina procesul viitor de învățare.

Bazându-se pe cercetare și experiență, Caine și alții (2005) au susținut faptul că învățarea implică trei elemente fundamentale:

- *alerta relaxată:* crearea climatului emoțional optim pentru învățare;
- *imersiunea* care se reflectă în experiențele de învățare complexe;
- *procesarea activă* a experiențelor prin crearea de modalități optime de consolidare a învățării.

## **10.2. Intervenții psihopedagogice care să dezvolte mecanisme de *coping* în scopul diminuării anxietății de evaluare și a stresului în mediul academic.**

### ***Mecanismele de coping***

„Eforturile unei persoane de a face față cerințelor (condiții de vătămare, amenințare sau diferite provocări) care sunt evaluate (percepute) ca depășind sau suprasolicitând propriile resurse.” (Monat și Lazarus, 1991)

*Coping centrat pe problemă* – toate strategiile de coping care se adresează direct stresorului.

*Coping centrat pe emoție* – strategiile de coping care au ca țintă reglarea emoțiilor asociate stresorului (Compas, Orosan și Grant, 1993)

În general, strategiile de coping centrate pe problemă sunt considerate a fi mai folositoare decât cele centrate pe emoție (Thoits, 1995). Vă prezentăm în continuare o serie de mecanisme de *coping* cognitiv-comportamental (Garnefski, Kraaij, Spinhoven, 2002) din cadrul manualului de utilizare a *Chestionarului de coping cognitiv emoțional*, adaptat și standardizat pe populație românească de Andreea Perțe și Ioana Țincaș (2010), Cognitrom, Cluj-Napoca.

- *Autoculpabilizarea* este o strategie de coping cognitiv care presupune apariția unor gânduri potrivit cărora întreaga responsabilitate pentru

situația trăită aparține propriei persoane, vina este atribuită sieși și apar preocupări legate de gânduri care se referă la greșelile pe care o persoană le face.

- *Acceptarea* se referă la acele gânduri datorită cărora ne resemnăm față de ceea ce s-a întâmplat, și acceptăm situația, gândindu-ne că aceasta nu mai poate fi schimbată și că viața continuă.
- *Ruminarea* se referă la situația în care ne gândim încontinuu și/sau suntem mereu preocupați de sentimentele și gândurile pe care le asociem unui eveniment negativ.
- *Refocalizarea pozitivă* apare atunci când ne gândim la alte lucruri mai plăcute, în loc să ne gândim la evenimentul negativ trăit.
- *Refocalizarea de planificare* apare atunci când ne gândim la pașii pe care trebuie să îi urmăm pentru a face față unui eveniment negativ sau atunci când ne gândim la un plan prin care să schimbăm o situație.
- *Reevaluarea pozitivă* apare atunci când asociem mental o semnificație pozitivă unui eveniment negativ în termenii dezvoltării personale, gândindu-ne că evenimentul ne va face mai puternici, căutând aspectele pozitive ale acestuia.
- *Punerea în perspectivă* se referă la acele gânduri prin care se reduce nivelul de gravitate al evenimentului, prin comparația cu alte evenimente și se pune accent pe faptul că există și lucruri mai grave în lume.
- *Catastrofarea* apare atunci când ne gândim în mod recurent la cât de teribil a fost evenimentul trăit și la faptul că este cel mai crunt/groaznic lucru care se putea întâmpla, că este mult mai grav decât ceea ce li s-a întâmplat altora.
- *Culpabilizarea celorlalți* apare atunci când îi învinovățim pe ceilalți pentru ceea ce ni s-a întâmplat, atunci când îi facem pe ceilalți responsabili pentru ceea ce s-a întâmplat și/sau atunci când ne gândim la greșelile pe care le-au făcut ceilalți în această privință.

Identificarea mecanismelor de *coping* și antrenarea mecanismelor adaptative în mediul educațional este necesar să devină o condiție firească a adaptării. În același context al soluțiilor, într-un mediu în care sunt antrenate valorile sociale, este necesar să identificăm și antrenăm și valorile în acțiune

care constituie fundamente solide ale adaptării, stării de bine și ale imersiunii experiențelor pozitive în mediile școlare.

Este esențial în a înțelege ceea ce este „greșit” la cum anume putem trăi sănătos și cum putem să avem o stare de bine crescută în relație cu semenii noștri. Psihologia pozitivă ne ajută să înțelegem procesele, punctele tari, dispozițiile și virtuțile care fac ca o persoană să fie plină de energie și capabilă de a se adapta pozitiv la situații care variază de la complicații zilnice, la factori cronici de stres și la evenimente traumatice. Psihologia pozitivă se axează pe:

- ✓ studiul experiențelor subiective pozitive;
- ✓ studiul trăsăturilor individuale pozitive;
- ✓ studiul instituțiilor care cultivă experiențe și trăsături pozitive;

Psihologia pozitivă are drept scopuri fundamentale:

- ✓ cultivarea relațiilor care implică atașament și angajament profund; implicare personală în activități profesionale și de relaxare în cadrul cărora pot fi exersate trăsăturile de caracter, talentele și interesele;
- ✓ cultivarea unei perspective optimiste în care persoană se așteaptă ca viitorul să fie mai bun și mai valoros decât prezentul.

În concepția psihologiei pozitive o societate pragmatică va trebui să fie convinsă că virtuțile sunt preferabile recompenselor și că exersarea virtuților reduce semnificativ apariția distresului, a disfuncționalităților și a psihopatologiei, crescând satisfacția față de viață a oamenilor prin rezultate cum sunt:

- ✓ starea subiectivă de bine (fericirea);
- ✓ acceptarea de sine;
- ✓ reverența în fața vieții;
- ✓ competența, eficacitatea și măiestria;
- ✓ sănătatea fizică și mintală
- ✓ rețelele sociale bogate și suportive;
- ✓ respectul pentru alții;
- ✓ munca care produce satisfacții;
- ✓ mulțumirea materială;
- ✓ comunități și familii sănătoase.

Pe de altă parte, psihologia pozitivă (Seligman și Csikszentmihalyi, 2000) a realizat o clasificare sistematică a trăsăturilor și virtuților umane într-o taxonomie comprehensivă (Peterson și Seligman, 2004.) Modelul *valori-în-acțiune (VIA) sau a virtuților din perspectiva psihologiei pozitive* (Peterson și Seligman, 2004) conține 6 virtuți și 24 de valori în acțiune care pot fi regăsite în toate culturile lumii și tradițiile religioase:

1. înțelepciunea și cunoașterea (*curiozitatea, plăcerea de a învăța, discernământul, inventivitatea, inteligența socială, simțul perspectivei*);
2. curajul (*vitejia, perseverența, integritatea*);
3. umanitatea și iubirea (*bunătatea și capacitatea de a iubi și a te lăsa iubit*);
4. dreptatea (*responsabilitatea cetățenească, imparțialitatea, spiritul de conducere*);
5. cumpătarea (*autocontrolul, prudența, umilința*);
6. transcendența (*aprecierea frumuseții, gratitudinea, speranța, spiritualitatea, iertarea, simțul umorului, entuziasmul*).

Aceste virtuți sunt grupate în șase categorii din punct de vedere cognitiv, emoțional, social-comunitar, protectiv și acțional: *înțelepciunea și cunoașterea* (cognitive), *curajul* (emoționale), *umanitatea, iubirea și dreptatea* (sociale și comunitare), *cumpătarea* (protective) și *transcendența* (valori spirituale), iar apoi valorile în acțiune. (Seligman și Csikszentmihalyi, 2000; Peterson și Seligman, 2004). Emoțiile sunt definite de o serie de autori, ca fiind stări mentale cu funcții intenționale, de alți autori ca fiind atât intenționale, cât și fenomenologice. Alte studii definesc emoțiile ca fiind stări mentale de natură exclusiv fenomenologică. Conform teoriei lui Barrett (2006), care are drept punct de pornire teoria afectului central a lui Russell (2003), două componente emoționale sunt extrem de importante: *arousal*-ul și *valența* din a căror combinație se nasc afectele centrale. Russell consideră emoțiile, ca fiind constructe socio-culturale, categorii ale afectelor centrale care nu există în realitate. Din punctul de vedere al valenței, emoțiile sunt: negative (ex., tristețea sau furia), pozitive (ex. bucuria, compasiunea) și neutre (uimirea). Emoțiile negative se concentrează pe o problemă și implică demersuri corective. Din punctul de vedere al tendințelor de acțiune, emoțiile pozitive stimulează comportamente prosociale, relațiile interpersonale, exersarea abilităților și dezvoltarea personală. Aceste

comportamente dețin o funcție stenică pe termen lung, pe măsură ce cresc solicitările mediului (Haidt și alții, 2003). Dintre emoțiilor pozitive, amintim: bucuria, venerația, mândria față de o realizare etc. Din perspectiva dimensiunii stenică, emoțiile sunt împărțite în două categorii: funcționale și disfuncționale. Această dimensiune este diferită de dimensiunea valenței, emoțiile funcționale pot fi pozitive (ex. bucurie, amuzament, ușurare), cât și negative (ex. iritare, teamă). Emoțiile disfuncționale pot avea o valență pozitivă sau negativă (ex. furie, depresie) (Ekman și Davidson, 1994). În privința satisfacției față de viață doresc să menționez un instrument The Satisfaction with Life Scale (SWLS) care măsoară satisfacția față de viața ca un întreg. Prin urmare, din această perspectivă nu se urmărește evaluarea satisfacției față de viață pe domenii cum ar fi sănătate sau veniturile, ci integrează acele domenii pe care oamenii le aleg ca fiind importante în viața lor. SWLS se recomandă ca un instrument complementar scalelor care evaluează psihopatologia sau starea de bine emoțională, deoarece evaluează aprecierile conștiente ale persoanei asupra propriei vieți pe baza propriilor criterii. (Pavot și Diener, 2009)

Domeniile comune satisfacției vieții ca întreg sunt următoarele:

- ✓ relațiile sociale;
- ✓ performanța la școală/locul de muncă;
- ✓ nivelul personal (satisfacția față de sine, viața spirituală, dezvoltare personală, timp liber).

Persoanele flexibile pot utiliza cu un grad crescut de expertiză emoțiile pozitive în procesul de *coping*, recurgând la acestea în momentele stresante (Tugade și Fredrickson, 2004). Studiile arată faptul că diferențele individuale în trăsăturile de mobilitate au rol predictiv privind abilitatea de a valorifica emoțiile pozitive în adaptarea psihologică la experiențele generatoare de emoții negative. Persoanele cu un nivel crescut de mobilitate psihologică apelează în mod frecvent la umor ca strategie de *coping*, lucru care a fost demonstrat ca adjuvant în procesul de *coping* cu situații stresante (Wehmeyer, 2013, Martin și Lefcourt, 1983; Nezu, Nezu, Blissett, 1988;). În același mod, copiii care prezintă trăsături de mobilitate au scoruri mari în ceea ce privește umorul utilizat în situații stresante, comparativ cu copiii mai puțin flexibili și care sunt supuși aceluiași nivel de stres (Masten, și Garmezy,

1990). Persoanele care prezintă trăsături de mobilitate folosesc și alte strategii de *coping* bazate pe emoții pozitive cu scopul de a echilibra situațiile emoționale negative. De exemplu, în cazul unor situații de suferință intensă, aceste persoane se angajează în tehnici de relaxare (acordând timp pentru interpretarea și evaluarea problemelor), de explorare (pentru a lua în calcul alternative comportamentale) și de gândire pozitivă și optimistă (având credința că vor depăși boala sau situația negativă). Acestea reprezintă mijloace de control și adaptare în raport cu experiențele emoționale negative (Wehmeyer, 2013; Werner și Smith 1992). Aceste rezultate indică faptul că persoanele cu trăsături de mobilitate sunt capabile să își organizeze emoțiile pozitive pentru a le ghida comportamentul de *coping*, permițând astfel reducerea suferinței și restabilirea perspectivei corecte asupra stării de fapt a persoanei.

### 10.3. Recomandări și aplicații pentru studenți

#### 10.3.1. Aplicația 1

Alegeți o culoare

Roșu  
Albastru  
Verde  
Galben

- ✓ **Roșu** – emoții/sentimente: Cum mă simt astăzi, ce îmi trece prin minte?
- ✓ **Albastru** – care este o realizare personală de care sunt mândru?
- ✓ **Verde** – ceva despre mine care cred că mă face unic în acest grup.
- ✓ **Galben** – Care este un vis al meu/plan de viitor/profesional etc.?

#### 10.3.2. Aplicație 2

Toata lumea trebuie sa completeze pe o bucată de hârtie propoziția următoare (anonim): În aceasta încăpere (sau grup) îmi este FRICĂ .... Bucățile de hârtie sunt puse în pălăria din mijlocul grupului. Fiecare persoană va lua pe rând câte o bucată de hârtie din pălărie și va citi cu voce

tare ce scrie pe ea, încercând să exprime cât mai corect ce a simțit persoana care a scris propoziția respectivă.

I. **Lucruri** de care îmi este

**FRICĂ**

II. **Oameni** de care îmi este

**FRICĂ**

III. **Situații** de care îmi este

**FRICĂ**

În perechi se poate discuta pe tema

„Care este cel mai rău lucru care se poate întâmpla dacă îți este **frică** de .....

Lucruri

Oameni

Situații

### 10.3.3. Aplicație 3

#### Conversații pentru construirea prietenilor

- Identificați o persoană de care ați dori să vă apropiați și alături de care să vă simțiți confortabil să împărtășiți gânduri și sentimente personale.
- De comun acord, găsiți timpul potrivit când dumneavoastră și partenerul veți avea 45 de minute libere pentru o întâlnire față în față.
- Timp de câte 15 minute, alternativ, puneți-vă întrebările din Setul I, apoi continuați cu Setul II și Setul III.
- Fiecare set de întrebări are rolul de a sonda mai adânc decât precedentul. Perioadele de câte 15 minute asigură timpi echivalenți pentru fiecare nivel de auto-dezvăluire.

#### Setul I

- Dacă ați avea posibilitatea să alegeți orice persoană din lume, pe cine ați dori să aveți ca invitat la cină?
- V-ați dori să fiți celebru? În ce fel?
- Înainte de a da un telefon, vă gândiți vreodată să vă faceți un plan în minte despre ce veți vorbi și să-l repetați în gând? De ce?



- Cum ar arăta o zi „perfectă” pentru dvs.?
- Când ați cântat ultima dată de unul singur? Dar altcuiva?
- Aveți vreo bănuială secretă cu privire la cum credeți că veți muri?
- Pentru ce anume vă simțiți cel mai recunoscător în viață?
- Dacă s-ar putea ca mâine să vă treziți cu o nouă calitate sau abilitate dobândită, care ar fi aceasta?

### ***Setul II***

- Există ceva ce vă doriți să faceți și la care visați de multă vreme? De ce nu ați făcut acest lucru până acum?
- Care este cea mai mare realizare a vieții dumneavoastră?
- Care este cel mai prețios lucru într-o prietenie?
- Care este cea mai dragă amintire?
- Care este cea mai groaznică amintire?
- Ce înseamnă prietenia pentru dvs.?
- Ce rol joacă, în viața dumneavoastră, iubirea și afecțiunea?
- Ce simțiți în legătură cu relația cu mama dumneavoastră?

### ***Setul III***

- Completați această frază: „Aș vrea să am pe cineva cu care să împărtășesc...”
- Când a fost ultima dată când ați plâns în prezența altei persoane? Dar de unul singur?
- Există ceva și ce anume, care să fie prea serios și despre care să nu se poată glumi?
- Dacă ar fi să muriți în această seară, fără să mai puteți comunica cu cineva, ce anume regretați cel mai mult că nu ați spus cuiva? De ce nu i-ați spus-o?
- Casa dumneavoastră, cu tot ce aveți în ea, ia foc. După ce i-ați salvat pe cei dragi și animalele de companie, mai aveți o singură șansă să intrați în siguranță și să mai salvați un singur lucru. Care ar fi acesta? De ce?
- Dintre toți membrii familiei dumneavoastră, moartea căruia dintre ei v-ar afecta cel mai mult? De ce?

Sursa: adaptare după: <http://tools.positivepsychology.com>

### ***Materiale video suport pentru curs***

- <https://www.youtube.com/watch?v=Na8m4GPqA30&feature=youtu.be&fbclid=IwAR11pvcSwQpVdDAcNmO0amUvaahYn3OzsJD87q9LHyoj4ZojBoObUVHOG5s>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Na8m4GPqA30&feature=youtu.be&fbclid=IwAR11pvcSwQpVdDAcNmO0amUvaahYn3OzsJD87q9LHyoj4ZojBoObUVHOG5s>
- [https://www.ted.com/talks/lisa\\_feldman\\_barrett\\_you\\_aren\\_t\\_at\\_the\\_mercy\\_of\\_your\\_emotions\\_your\\_brain\\_creates\\_them?language=ro](https://www.ted.com/talks/lisa_feldman_barrett_you_aren_t_at_the_mercy_of_your_emotions_your_brain_creates_them?language=ro)

### **Bibliografie**

- Barrett, L. F. (2006). Are emotions natural kinds? *Perspectives on psychological science*, 1(1), 28-58.
- Block, J., & Block, J. H. (1980). California child Q-set. *Developmental Psychology*.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 349.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1991). Making connections: Teaching and the human brain.
- Caine, R. N., Caine, G., McClintic, C., & Klimek, K. (2005). *12 brain/mind learning principles in action: The fieldbook for making connections, teaching, and the human brain*. Corwin Press.
- Caine, G., & Caine, R. N. (2010). *Strengthening and enriching your professional learning community: The art of learning together*. ASCD.
- Carveth, J. A., Gesse, T., & Moss, N. (1996). Survival strategies for nurse-midwifery students. *Journal of Nurse-Midwifery*, 41(1), 50-54
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. *Psychological bulletin*, 140(4), 980.
- Compas, B. E., Orosan, P. G. y Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, 331-349.
- Coutinho, M. J., & Oswald, D. P. (2004). Disproportionate representation of culturally and linguistically diverse students in special education: Measuring the problem. *Practitioner Brief Series: National Center for Culturally Responsive Educational Systems*.

- Ekman, P. E., & Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and social Psychology*, 76(4), 628.
- Fairbrother, K., & Warn, J. (2003). Workplace dimensions, stress, and job satisfaction. *Journal of managerial psychology*.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, Ph. 2002. Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire. Leiderdorp, The Netherlands: DATEC
- Garnefski N, Kraaij V, Spinhoven V, Perțe A, Țincaș I. CERQ Manualul de utilizare a Chestionarului de coping cognitiv-emoțional – Adaptarea și standardizarea CERQ pe populația din România, ASCR. 2010;9-14 13.
- Goodman, E. D. (1993). How to handle the stress of being a student. *Imprint*, 40(2), 43-40.
- Haidt, J., Davidson, R. J., Scherer, K. R., & Goldsmith, H. H. (2003). Handbook of affective sciences. In *The moral emotions* (pp. 852-870). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58(1), 47-77.
- Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*. Corwin Press.
- Jensen, E. (2009). *Teaching with poverty in mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. ASCD.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual review of psychology*, 44(1), 1-22.
- Martin, R. A., & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of personality and social psychology*, 45(6), 1313.
- Monat, A., & Lazarus, R. S. (1991). Stress and coping: Some current issues and controversies. *Stress and coping: An anthology*, 1(1), 1-15.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & Blissett, S. E. (1988). Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress: a prospective analysis. *Journal of Personality and social Psychology*, 54(3), 520.
- Nunley, K. F. (2003). Layered curriculum brings teachers to tiers. *The Education Digest*, 69(1), 31.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4), 425-444.

- Pavot, W., & Diener, E. (2009). Review of the satisfaction with life scale. In *Assessing well-being* (pp. 101-117). Springer, Dordrecht.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Pfeiffer, D. (2001). Academic and environmental stress among undergraduate and graduate college students: A literature review.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104.
- Putwain, D. W., & Best, N. (2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and individual differences*, 21(5), 580-584.
- von der Embse, N. P., & Putwain, D. W. (2015). Examining the context of instruction to facilitate student success. *School Psychology International*, 36(6), 552-558.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological review*, 110(1), 145.
- Yeo, L.S. Goh, V.G. & Liem, G.A.D. (2016). School-Based Intervention for Test Anxiety Child Youth Care Forum 45:1–17
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction (Vol. 55, No. 1, p. 5). *American Psychological Association*.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next?, *Journal of health and social behavior*, 53-79.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320.
- Wehmeyer, M. L. (Ed.). (2013). *The Oxford handbook of positive psychology and disability*. Oxford University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Wolfe, P. (2001). *Brain Matters: Translating Research in to Classroom Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



# 11.

## Strategii de autoevaluare și asumarea/gestionarea rezultatelor

ANDREA HATHAZI

### 11.1. Succesul și insuccesul academic – delimitări conceptuale

Unul dintre aspecte cognitive semnificative privind comportamentul pentru învățare constă în atribuirea cauzalității în relație cu rezultatele obținute (Weiner, 2010 citat de Rosito, 2020). Atribuirea cauzalității influențează trei aspecte: expectanțele studenților privind succesul și eșecul, eforturile studenților și perseverența lor în înfruntarea dificultăților, luarea deciziilor pe baza studiului realizat și a emoțiilor ca răspuns la situația de succes sau eșec. Weiner (2010) consideră drept cele mai frecvente cauze ale succesului și insuccesului: aptitudinea, abilitatea, efortul imediat și pe termen lung, caracteristicile sarcinii, la nivel de dificultate, motivația intrinsecă, caracteristicile profesorului, cum ar fi competențele, dispoziția și norocul. Autorul susține necesitatea trecerii de la descrierea acestei cauzalități, la clasificarea cauzelor, identificând astfel patru dimensiuni cauzale. Acestea sunt: locusul controlului cu referire la cauzalitatea personală, a doua dimensiune este controlabilitatea, a treia este duranța sau stabilitatea, iar a patra caracteristică cauzală se referă la globalitate, în termen de generalizare a cauzalității în contexte situaționale variate (Weiner, 2010). Schunk (2005), în abordarea conceptului și a modelului auto-reglării propuse de Paul R. Pintrich, evidențiază principalele contribuții majore: formularea unui cadru conceptual care cuprinde următoarele etape: pregătirea, planificarea, activarea, monitorizarea, controlul, reacția, reflecția, precum și ariile auto-reglării: cogniție, motivație, comportament, context.

Pintrich a evidențiat rolul motivației în auto-reglare, a realizat studii privind relația dintre motivație, învățare și auto-reglare, a propus intervenții pentru dezvoltarea proceselor auto-reglatorii, a investigat contextele de mediu și de clasă la nivel de complexitate și influență asupra auto-reglării și a elaborat Chestionarul Strategiilor motivaționale de învățare (MSQL) pentru evaluarea învățării autoreglate, a cogniției și motivației.

Constructul de autoreglare academică constă în generarea de idei, emoții și acțiuni pentru a atinge performanțe, care sunt importante atât pe parcursul dezvoltării depinderii, cât și ca impact asupra dezvoltării profesionale ulterioare. (Zimmerman, 1998, p. 73 citat de Valenzuela, Codina, Castillo, Pestana, 2020).

Într-un studiu realizat de către Zimmerman și Kitsantas (1997), privind etapele de dezvoltare ale învățării autoreglate, rezultatele au evidențiat faptul că studenții au nevoie de ghidare socială pe parcursul etapelor inițiale de învățare autoreglată, altfel ei se axează pe rezultate pe care le atribuie cauzelor personale ce nu pot fi controlate, eșuează în a identifica șansele pentru a obține performanțe în acțiunile viitoare, și eșuează în a beneficia din experiențele practice. Învățarea autoreglată reprezintă o etapă esențială în dezvoltarea abilităților pentru învățare alături de observare, imitație și auto-control. Broadbent, Poon (2015), citându-l pe Zimmerman, (1989) evidențiază faptul că învățarea autoreglată este dobândită în urma unei interacțiuni triadice formată din auto-observare, auto-evaluare și reacțiile personale la rezultatele obținute Legat de auto-evaluare, termeni similari sunt auto-apreciere și auto-cunoaștere. Zimmerman (1990) consideră că învățarea autoreglată face referire la modul în care studentul alege o anumită strategie sau răspuns, având în vedere că sunt implicate strategii sau răspunsuri delimitate temporar, eforturi ale studenților de a iniția și de a regla aceste strategii și răspunsuri în mod proactiv necesitând timp de pregătire, vigilență și efort, iar dacă rezultatele și investițiile acestor eforturi nu sunt suficient de atractive, studenții nu vor avea motivația pentru autoreglare.(Zimmerman, 1990). Studenții pot utiliza o varietate de strategii cognitive, metacognitive și de management al resurselor (Puzziferro, 2008 apud Broadbent, Poon, 2015). Astfel, strategiile cognitive precum repetarea materialului va determina reținerea acestuia la un nivel de bază, în timp ce

strategiile metacognitive privind monitorizarea, planificarea și reglarea învățării vor determina valorificarea resurselor. Procesele de autoreglare și autocontrol sunt două procese distincte, în care autoreglarea reprezintă un proces dinamic de terminare a unui scop propus și realizarea acțiunii în vederea atingerii scopului, prin monitorizare continuă, incluzând atât idei, cât și emoții, în timp ce autocontrolul reprezintă o formă a autoreglării, dar nu toate formele autoreglării includ autocontrol. Autocontrolul este definit în termeni de recompense imediate sau recompense pe termen lung, dar și ca un proces de soluționare de conflicte dintre două scopuri (Inzlicht, Werner, Briskin, Roberts, 2021). În opinia lui Valenzuela, Codina, Castillo, Pestana (2020), autoreglarea include motivație (setarea unui scop, învățarea din propriile greșeli), dar și reglare volițională (proces decizional strategic).

Conceptul de auto-evaluare este definit de Brown și Harris (2013) ca fiind o acțiune descriptivă și evaluativă desfășurată de către student privind rezultatele activității sale și performanțele academice. Panadero, Brown, Strijbos (2016) definesc auto-evaluarea ca fiind o varietate de mecanisme și tehnici prin care studenții descriu și evaluează calitatea propriului proces de învățare, precum și rezultatele obținute. Analiza rezultatelor în urma unei activități de învățare determină identificarea resurselor care pot fi valorificate, a dificultăților și barierelor în învățare, a așteptărilor privind performanțele care nu au fost obținute, iar consecvența acestor acțiuni permite o mai bună înțelegere a propriului stil de învățare, o optimizare a procesului sub aspectul efortului depus și a managementului timpului într-un mod mai eficient.

Modelul Ciclului Reflexiv propus de Gibbs (1988) structurează învățarea experiențială, oferind un cadru de referință pentru evaluarea experiențelor, analiza acestora și propunerea unor planuri de acțiune viitoare. Cele șase etape propuse sunt:

1. descrierea experienței;
2. identificarea emoțiilor și a gândurilor privind experiențele trăite;
3. evaluarea aspectelor pozitive și negative;
4. analiza situației;
5. formularea concluziilor privind rezultatele obținute, dar și rezultatele care ar fi putut fi obținute;



6. planul de acțiune privind viitoarele experiențele similare și eventualele modificări.

## **11.2. Recomandări și aplicații pentru studenți**

### **11.2.1. Exercițiul 1**

#### **Jurnalul de reflecție**

Completați un jurnal de reflecție pentru un curs/seminar/program de formare, notând experiențele, emoțiile, gândurile privind următoarele aspecte:

Perioada de desfășurare

Competențele dobândite

Obiectivele vizate

Rezultatele anticipate

Resursele pentru învățare disponibile

Mentorii pentru învățare

Rezultatele la evaluări periodice/auto-evaluări

Reflecțiile săptămânale

Proiecțiile viitoare

### **11.2.2. Exercițiul 2**

Utilizând strategiile bazate pe reflecție și predarea centrată pe student, propuneți modalități alternative de evaluare a activităților studenților, pentru îmbunătățirea abilităților de evaluare și monitorizare a procesului de învățare.

Durata: 45 de minute

Etape de realizare a exercițiului:

1. Precizați scopul evaluării.
2. Menționați finalitățile și obiectivele evaluării.
3. Definiți strategiile centrate pe student și metodele utilizate.
4. Realizați o analiză a procesului de evaluare din prisma competențelor vizate.
5. Stabiliți principalele modalități de evaluare a activității studenților, precizați avantajele și dezavantajele fiecărui tip de evaluare.
6. Utilizați fișe de lucru pentru a nota avantajele evaluărilor realizate și implicațiile asupra rezultatelor.
7. Discutați eficiența modalității de evaluare utilizate.

### **11.2.3. Exercițiul 3**

Pentru a realiza o analiză detaliată a modalității de învățare, răspundeți la următoarele întrebări:

1. Cum ați abordat obiectivele în învățare?
2. Cum ați selectat resursele bibliografice necesare?
3. Cum ați apreciat timpul necesar parcurgerii materialului propus spre învățare?
4. Care au fost indicatorii de reușită pe care i-ați urmărit?
5. Cum ați notat progresele obținute?
6. Cum ați identificat obstacolele în învățare?
7. Cum ați depășit aceste obstacole?
8. Cum ați valorificat rezultatele învățării?

### **11.2.4. Exercițiul 4 – Fișă de evaluare**

Completați o fișă de evaluare a modalității de abordare a sarcinilor de învățare în vederea atingerii rezultatelor propuse:

1. Care au fost obiectivele pe care vi le-ați propus și în ce măsură le-ați realizat?
2. Numiți trei achiziții importante pe care le-ați dobândit prin învățare?

3. Care a fost principala realizare în ultimele trei săptămâni privind materialul parcurs?
4. Cum contribuie temele parcurse la dezvoltarea dvs. profesională?
5. Credeți că ați luat în considerare toți factorii care să contribuie la optimizarea învățării?
6. Preferați studiul individual sau învățarea împreună cu alte persoane?
7. În ce măsură considerați că timpul pe care l-ați acordat învățării a fost suficient?
8. În ce măsură considerați că resursele la care ați avut acces au fost suficiente?
9. Care au fost strategiile pe care le-am utilizat pentru a depăși barierele?
10. Cum veți valorifica cunoștințele dobândite?

## **Concluzii**

Alyahyan și Düşteğör (2020), citându-i pe Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, Hayek, (2006), definesc succesul studenților ca fiind o performanță academică, angajament în activități educaționale intenționate, satisfacție, achiziția cunoștințelor dorite, deprinderi și competențe, perseverență, atingerea finalităților educaționale, performanțe post-absolvire. York, Gibson, Rankin (2015) definesc succesul academic ca fiind performanță academică, atingerea obiectivelor de învățare, dobândirea competențelor, satisfacție, perseverență și performanță post-absolvire.

## **Bibliografie**

- Andrade HL (2019) A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Front. Educ.* 4:87. doi: 10.3389/feduc.2019.00087
- Alyahyan, E., & Düşteğör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: literature review and best practices. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-21.

- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Dahlin, K. B., Chuang, Y. T., & Roulet, T. J. (2018). Opportunity, motivation, and ability to learn from failures and errors: Review, synthesis, and ways to move forward. *Academy of Management Annals*, 12(1), 252-277.
- Gibbs G (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Holly, M.L. *Keeping A Personal-Professional Journal*. Deakin University, Victoria. 1984.
- Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. *Annual review of psychology*, 72, 319-345.
- Pavlovich, K., Collins, E., & Jones, G. (2008). *Developing Students' Skills in Reflective Practice*. *Journal of Management Education*, 33(1), 37-58. doi:10.1177/1052562907307640
- Rosito, A. C. (2020). Academic achievement among university students: The role of causal attribution of academic success and failure. *HUMANITAS: Indonesian Psychological Journal*, 17(1), 23-33.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36
- Zimmerman, B.J. (1990) Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview, *Educational Psychologist*, 25:1, 3-17, DOI: 10.1207/s15326985ep2501\_2
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). Young university students' academic self-regulation profiles and their associated procrastination: autonomous functioning requires self-regulated operations. *Frontiers in Psychology*, 11, 354.
- Weiner, B. (2010). Attribution theory. *International Encyclopedia of Education*, 6, 559-563. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0098>
- Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational psychology review*, 28(4), 803-830.



## 12.

### **Ești pregătit pentru sesiune?**

RAMONA RĂDUȚ-TACIU

În contextul activităților academice, pe parcursul unui an universitar, întâlnim perioade de timp dedicate prin excelență evaluării cunoștințelor, abilităților și competențelor studenților, atunci când aceștia participă alături de profesori la examene scrise, orale, colocvii și/sau anumite lucrări practice. Recunoscute sub denumirea „sesiuni de examene”, aceste perioade au fost dintotdeauna (și vor rămâne în permanență) repere ale propriei pregătiri, atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice.

A răspunde așadar la întrebarea surprinsă în titlu („Ești pregătit pentru sesiune?”), înseamnă a rula un exercițiu de introspecție, a practica autoevaluarea, dar și inter-evaluarea, inclusiv evaluarea comparativă, de altfel demersuri pedagogice și psiho-sociale foarte diverse, complexe. În sistemul creat prin toate formele de evaluare practicate în sesiunile de examene, se dezvăluie nuanțat stilul de învățare al studentului (versus stilul de predare al profesorului), particularități ale studiului individual de muncă, pregătirea pedagogică și pregătirea de specialitate, fiecare dintre acestea sub dominanța psihologică a ceea ce denumim stres, anxietate sau depresie. O bună cunoaștere a sinelui, „asortarea” studentului cu specialitatea pe care o urmează, dorința de perfecționare continuă și nerăbdarea de a profesa într-un domeniu poate de mult visat, transferă însă orice stare psihologică aparent vulnerabilă spre o zonă de confort academic, de echilibru cognitiv și comportamental, deopotrivă, situație în care studenții se protejează de eșecul școlar și ar avea șanse sporite de reușită academică. Practic, în zona conotațiilor pozitive care pot fi surprinse în sesiune regăsim note școlare mari și foarte mari, exemple elocvente ale unei pasiuni epistemice și de

cercetare, competiții în mod adecvat susținute, derulare a unor proiecte de cercetare, implicare în activitate cu maximum de dăruire.

Foarte mulți studenți, s-ar putea să lase toată pregătirea pentru sesiune pe ultima sută de metri. Cumva, trăind cu o detașare aparte față de programele școlare și curriculum-ul din învățământul preuniversitar, mereu va exista tendința de a nu te pregăti („Știu ei, profesorii, când să mă asculte, când dăm extemporale, când și câte note trebuie să am la fiecare materie în parte.”) Este o mare greșeală. Spațiu academic și pedagogia universitară demonstrează faptul că trebuie să te pregătești parțial sau să mai treci, măcar o dată printre informațiile pe care le-ai notat/audiat deja la cursuri, pe parcursul semestrului, pentru că, în acest fel nu va mai exista o presiune atât de mare în momentul în care se face conștientizarea multitudinii de informație care trebuie asimilată. În plus, parcurgerea notițelor de curs și a celor aferente tematicii seminariilor nu presupune amplasarea pe birou, în imediata vecinătate a materialelor de parcurs, a telefonului mobil (să vedem sau să auzim cine ne apelează), pornirea boxelor pentru asigurarea unui fundal muzical sau alte surse perturbatoare.

Fiind bine-cunoscute toate aceste lucruri, înțelegem de ce anume, la nivelul pedagogiei universitare, relația maestru-discipol vizează inclusiv configurarea unor stări socio-emoționale propice progresului cunoașterii, stimularea comunicării interpersonale, analiza critic-constructivă a unor experiențe individuale, de microgrup sau colective, facilitarea de interacțiuni sociale. Fiecare dintre acestea alcătuiesc inițial și ajung ulterior să stabilizeze două sisteme, sistemul cognitiv și sistemul conceptual. A fi pregătit pentru sesiune înseamnă a deține achiziții și a le putea returna în specificul solicitat prin formele de evaluare, a remodela intensiunea și extensiunea anumitor concepte, a asigura la momente oportune flexibilitatea gândirii, a înlătura diverse obstacole epistemologice. Pentru a ajunge aici, la finalul unui semestru, înaintea de perioada propriu-zisă a sesiunii de examene, profesorul poate susține în fața studenților un curs recapitulativ și, de asemenea, le poate propune acestora desfășurarea unui seminar dezbatere-globală, sub pretextul dihotomic „Ce știm mai mult versus ce știm mai puțin pentru examen/colocviu”.

Iată câteva exemple, în acest sens, adresate studenților de la specializarea Pedagogia învățământului primar și preșcolar, după cum urmează:

A. La disciplina Pedagogia jocului, anul II, semestrul I:

- tema cursului recapitulativ (două ore) - *Didactica activităților ludice pentru învățământul preșcolar și primar*
- repere pentru dezbaterea-globală (desfășurată cu toate grupele) de la ultimul seminar (două ore):
  - 1) jocuri și jucării pentru cei mai mici copii;
  - 2) jocuri didactice pentru preșcolari;
  - 3) jocuri didactice pentru școlarii mici;
  - 4) activități ludice și îngrijiri paliative;

B. La disciplina Educația adulților, anul II, semestrul I:

- tema cursului recapitulativ (două ore) - *De la tânărul debutant la omul cu experiență. Repere ale carierei didactice*
- repere pentru dezbaterea-globală (desfășurată cu toate grupele) de la ultimul seminar (două ore):
  - 5) repere de formare a cadrelor didactice;
  - 6) consilierea carierei didactice;
  - 7) perfecționarea cadrelor didactice;

C. La disciplina Managementul clasei de elevi/grupele de preșcolari, anul II, semestrul II:

- tema cursului recapitulativ (două ore) - *Managementul microgrupurilor educaționale de la teorie la practică*
- repere pentru dezbaterea-globală (desfășurată cu toate grupele) de la ultimul seminar (două ore):
  - 8) structuri manageriale specifice instituțiilor școlare;
  - 9) documente școlare și repere legislative;
  - 10) formarea și perfecționarea managerilor în educație și învățământ.

La finalizarea cursului recapitulativ și a seminarului dezbatere-globală, studenții au șansa de a practica autoevaluarea. În funcție de feedback-ul oferit profesorului, în funcție de precizările surprinse în diverse documente curriculare (suport în curs în format ID/ IFR, fișa disciplinei ș.a.), pe direcția facilitării pregătirii academice, profesorul mai poate sprijini



procesul de învățare la studenți oferindu-le (ca variantă opțională de studiu individual) potențiale exerciții reflexive, aplicații și/sau repere bibliografice remediale ori de aprofundare, actualizate și diferențiate, după caz. Pentru situațiile anterior exemplificate, pe discipline, oferim câteva detalii.

A) La disciplina Pedagogia jocului:

Set de aplicații:

1. Menționați câteva direcții de dezvoltare a pedagogia activităților ludice.
2. Pe baza unei incursiuni lingvistice, analizați originea și semnificațiile termenului „joc”.
3. Redați accepțiunile pedagogice de actualitate ale termenului „joc”.
4. Din perspectiva valențelor formative, realizați o analiză comparativă între joc, învățare și muncă.
5. Redați cel puțin o taxonomie specifică teoriilor despre joc.
6. Denumiți cât mai multe teorii bioantropologice fizice.
7. Detaliați teoria surplusului de energie.
8. Ce știm despre teoria pre-exercițiului pentru viață?
9. Cine a fundamentat teoria jocului ca stimulent al creșterii și la ce se referă această teorie?
10. Descrieți teoria exercițiului complementar.
11. Ce știm despre teoria atavismului?
12. Cine a fundamentat teoria recreerii și la ce se referă această teorie?
13. Abordați comparativ cel puțin două teorii bioantropologice fizice.
14. Detaliați categoria teoriilor bioantropologice culturale.
15. Detaliați categoria teoriilor psihosociologice (funcționaliste) despre joc.
16. Descrieți teoriile afective despre joc, apelând cel puțin la contribuțiile lui S. Freud și A. Adler în acest domeniu.
17. Descrieți o situație educațională marcată de mecanismele refulării, prezente în teoriile psihanalitice despre joc.

18. Descrieți teoriile cognitiviste și sociocognitiviste despre joc, apelând cel puțin la contribuțiile psihologilor J. Piaget, L.S. Vîgotski și J. Bruner.
19. Argumentați faptul că jocul contribuie la dezvoltarea cognitivă a copilului.
20. Descrieți teoriile sociologizante despre joc, apelând cel puțin la contribuțiile lui J. Château și Ed. Claparède în acest domeniu.
21. Precizați câteva elemente specifice teoriilor despre joc apărute în concepția unor autori români.
22. Menționați care sunt funcțiile specifice activităților ludice.
23. Realizați o hartă conceptuală în care să evidențiați inter-relațiile dintre funcțiile jocului.
24. Precizați categorii de jocuri care susțin în mod adecvat funcția de stimulare/dezvoltare complexă.
25. Identificați nuanțele particulare ale funcției cathartice pentru un joc, la alegere.
26. Precizați cât mai multe valențe formative ale poveștilor terapeutice.
27. Alcătuiți o listă cu reguli pentru practicarea eficientă a unui joc (la alegere).
28. Descrieți comportamente care susțin o relație ludică autentică părinte-copil în primul an de viață al copilului.
29. Care sunt cele mai potrivite jocuri pentru antepreșcolari și de ce?
30. Cum putem completa spațiul grupei pentru a potența valențele formative și ludice ale acesteia?
31. Prezentați etapele metodice specifice derulării jocului de rol.
32. Detaliați structura unui joc didactic.
33. Prezentați câteva avantaje ale jocurilor educaționale digitale.
34. Prezentați câteva limite ale jocurilor educaționale digitale.
35. Ce jucărie recomandați unui elev cu ADHD? Prezentați valențele formative ale jucăriei alese.
36. Realizați cel puțin o taxonomie a jocurilor la vârstă adultă.

B) La disciplina Educația adulților:

Set de aplicații:

1. Analizați sistemic condițiile în care se dezvoltă disciplina pedagogică Pedagogia adulților.
2. Precizați intensiunea și extensiunea sintagmei „educația adulților”.
3. Cum explicați faptul că, de-a lungul anumitor perioade din istoria omenirii, sintagma „educația adulților” a fost suprapusă peste fenomenul de „iluminare a maselor populare”?
4. Precizați câteva traduceri ale sintagmei „educația adulților” din literatura străină de specialitate și detaliați semnificația fiecăreia în parte.

C) La disciplina Managementul clasei de elevi/ grupei de preșcolari:

Set de aplicații:

1. Menționați succint trei evenimente istorico-culturale anterioare apariției managementului.
2. Care este originea etimologică și semantică a termenului „management”?
3. Enumerați termeni manageriali ai unei familii lexicale de origine engleză.
4. Cine a formulat definiția primară a managementului și la ce se referea aceasta?
5. Ce conotații ale termenului „management” pot fi identificate în Dicționarul explicativ al limbii române?
6. Definiți managementul educațional.
7. Cum înțelegem managementul ca transdisciplină?
8. Menționați trei argumente pentru abordarea managementului educațional ca știință integrată.
9. Ce includem în socrul de competențe solicitat unui manager?
10. La ce se referă managementul instituțional?
11. Ce este organizația școlară?
12. Ce studiază managementul microgrupurilor școlare?
13. Justificați prin trei detalii dimensiunea praxiologică a grupului-clasă.

14. Definiți managementul învățământului simultan.
15. Enumerați cele mai importante probleme organizatorice aferente activității didactice simultane.
16. Denumiți instrumentul folosit de educatoarea-manager în evaluarea preșcolarului, la absolvirea grădiniței.
17. Folosind trei argumente, motivați de ce este importantă abordarea integrată a curriculumului la clasa pregătitoare.
18. De ce vizibilitatea este o variabilă ergonomică, asemeni igienei școlare, cu valențe manageriale?
19. Enumerați trei variante de motivare adecvată a educabilului, utilizate în vederea obținerii succesului școlar.
20. Enumerați trei rețele de comunicare specifice amenajării spațiului școlar.
21. Definiți managementul activităților extracurriculare.
22. Enumerați cel puțin trei particularități manageriale ale activităților extracurriculare.
23. Ce factori pot influența implementarea activităților extracurriculare?
24. Definiți managementul activităților educaționale nonformale și oferiți un exemplu, în acest sens.
25. Ce studiază managementul situațiilor de criză educațională?
26. La ce anume se referă managementul conflictului?
27. Enumerați trei strategii pe care le veți evita în situații de rezolvare a unor conflicte școlare.

Date fiind toate aceste detalieri, aferente pregătirii pentru sesiunea de examene, studenții vor depune eforturi considerabile de învățare, dublate prin succesul academic. Numai în acest mod, o sesiune prefigurată ca fiind stresantă, generatoare de trăiri și comportamente anxioase se poate regăsi în trăirile unor personaje reale care își gestionează corect timpul și stresul. Însăși creșterea ratei de promovabilitate a tuturor formelor de evaluare își găsește secretul în această „rețetă pedagogică”. Fără a fi magică, rețeta se axează pe conștientizarea pregătirii de profunzime specifică celor două semestre universitare, pe cunoașterea și asigurarea operaționalității

tehnicilor de accelerare cognitivă, pe utilizarea organizatorilor cognitivi și a mnemotehnicilor, inclusiv pe mecanismele de autoreglare emoțională.

Și ce ar fi, de fapt SESIUNEA? După precizările multor cursanți, un timp care se scurge între particularități dihotomice, o acumulare, dar și o eliberare de stres, emoții puternice sau lipsa acestor emoții, participare la evenimente importante, ori mai puțin semnificative sau non-participare. Altfel, câte un răspuns strict individualizat pentru fiecare student în parte, pentru fiecare sesiune în parte, pentru formă de evaluare în parte... Iar întrebarea anunțată prin titlu, poate ar fi mai dorit să ne rămână ca un reper de autoevaluare, în versiunea: „Sunt pregătit pentru sesiune?”

## Bibliografie

- Bocoș, M.-D. (coord.) (2019), *Dicționar Praxiologic de Pedagogie. Volumul V: P – Z*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Răduț-Taciu, R. (2018), „Fundamentele teoretice ale jocului. Funcții specifice activităților ludice”, în Catalano, H., Albulescu, I. (coord.), *Pedagogia jocului și a activităților ludice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.-D., Chiș, O. (coord.) (2015), *Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, Editura Paralela 45, Pitești.

## **PARTEA A II-A**

### **Învățarea în contexte non-formale și informale**



## 13.

### Practica de specialitate

CONSTANTINA CATALANO, CIPRIAN BACIU

#### 13.1. Practica de specialitate – delimitări conceptuale

În această secțiune prezentăm cadrul legal care reglementează activitatea de practică de specialitate, oferind definiții, precizări și descrieri legate de specificul acestei activități, raportându-ne la Legea nr. 258 din 19 iulie 2007 (\*actualizată\*) privind practica elevilor și studenților (actualizată până la data de 15 ianuarie 2015\*) (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/83810>), la OMECT nr. 3.955/09.05.2008 privind aprobarea Cadrului general de organizare a stagiilor de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență și de masterat și a Convenției-cadru privind efectuarea stagiului de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență sau masterat (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/94000>) și la Legea Educației Naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare (<https://lege5.ro/gratuit/geztsobvgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011>).

„Practica este activitatea desfășurată de elevi și studenți, în conformitate cu planul de învățământ, care are drept scop verificarea aplicabilității cunoștințelor teoretice însușite de aceștia în cadrul programului de instruire.” – Articolul 1 din Legea nr. 258 din 19 iulie 2007 (\*actualizată\*) privind practica elevilor și studenților (actualizată până la data de 15 ianuarie 2015\*) (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/83810>).

În cadrul practicii, studenții practicanți aplică achizițiile teoretice dobândite în studiul disciplinelor de specialitate, realizează transferuri cognitive, își formează, exersează și dezvoltă competențe profesionale.



Există două laturi interrelaționate, complementare, ale practicii, ambele considerate în viziune pragmatică:

- 1) Latura informativă, care este realizată, în principal, prin practica observativă, respectiv prin activitățile observative, care permit observarea secvențială a anumitor aspecte și observarea globală a activităților realizate, sprijină achiziționarea și utilizarea unui instrumentar studiu, reflecție și analiză critică a activităților, îmbogățirea sistemului de competențe profesionale.
- 2) Latura formativă, care se realizează prin practica de profil, respectiv prin activitățile organizate și conduse de studenții practicanți, prin efort intelectual și practic susținut și sistematic, ce permite acumulări succesive în experiența profesională proprie a practicanților, noi reflecții individuale și colective, noi căutări, soluții practice, asimilare de bune practici profesionale, construire de perspective și asumare responsabilă de angajamente în plan formativ.

Obiectivele generale urmărite în stagiile de practică, sunt următoarele:

- ✓ corelarea logică a achizițiilor teoretice dobândite în cadrul cursurilor, seminarelor și al lucrărilor practice, cu achizițiile practice dobândite pe parcursul realizării practicii de specialitate;
- ✓ cunoașterea corectă a organizării generale a instituției, precum și a modalităților de implementare a practicilor din domeniul de specializare în unitățile în care se desfășoară practica de specialitate;
- ✓ cunoașterea legislației și a normelor în vigoare care vizează activitatea instituției, precum și documentelor manageriale elaborate la nivelul acesteia;
- ✓ cunoașterea principiilor și a procedurilor care stau la baza relației parteneriale dintre instituția unde se realizează practica și alte instituții de profil cu care această instituție colaborează în mod curent;
- ✓ formarea, exersarea și dezvoltarea la studenții practicanți a competențelor profesionale, specifice domeniului de studiu;

- ✓ dezvoltarea abilităților de analiză, evaluare și reglare a proceselor și activităților care se desfășoară în unitatea în care are loc practica de specialitate;
- ✓ justificarea argumentativă a managementului întâlnit în organizația/instituția în care se desfășoară practica de specialitate;
- ✓ implicarea activă a studenților practicanți în cunoașterea etosului general al organizației/instituției în care se desfășoară practica de specialitate.

Obiectivele specifice urmărite în stagiile de practică, sunt următoarele:

- ✓ formarea și dezvoltarea capacităților și deprinderilor studenților practicanți de a identifica probleme profesionale și soluții pertinente pentru rezolvarea acestora în mod eficient și spirit modern;
- ✓ inițierea, proiectarea și transpunerea în practică, de către studenți, a unor demersuri profesionale ameliorative, care să asigure bunul mers al activităților și funcționarea eficientă a instituției/organizației;
- ✓ implicarea studenților în activități individuale și colaborative, cu colegii de an și cu angajații instituției respective, în vederea pregătirii lor pentru o integrare profesională activă și eficientă, în câmpul muncii.

„Practicantul este elevul sau studentul care desfășoară activități practice pentru consolidarea cunoștințelor teoretice și pentru formarea abilităților, spre a le aplica în concordanță cu specializarea pentru care se instruieste.” – Articolul 2

Responsabilitățile practicantului sunt prevăzute în Articolul 5 al OMECT nr. 3.955/09.05.2008 privind aprobarea Cadrului general de organizare a stagiilor de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență și de masterat și a Convenției-cadru privind efectuarea stagiului de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență sau masterat (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/94000>):

„(1) Practicantul are obligația ca pe durata derulării stagiului de practică să respecte programul de lucru stabilit și să execute activitățile

specificate de tutore în conformitate cu portofoliul de practică, în condițiile respectării cadrului legal cu privire la volumul și dificultatea acestora.

(2) Pe durata stagiului, practicantul respectă regulamentul de ordine interioară al partenerului de practică. În cazul nerespectării acestui regulament, conducătorul partenerului de practică își rezervă dreptul de a anula convenția-cadru, după ce în prealabil a ascultat punctul de vedere al practicantului și al tutorului și a înștiințat conducătorul instituției de învățământ unde practicantul este înscris și după primirea confirmării de primire a acestei informații.

(3) Practicantul are obligația de a respecta normele de securitate și sănătate în muncă pe care și le-a însușit de la reprezentantul partenerului de practică înainte de începerea stagiului de practică.

(4) De asemenea, practicantul se angajează să nu folosească, în niciun caz, informațiile la care are acces în timpul stagiului despre partenerul de practică sau clienții săi, pentru a le comunica unui terț sau pentru a le publica, chiar după terminarea stagiului, decât cu acordul respectivului partener de practică.”.

Potrivit OMECT nr. 3.955/09.05.2008 privind aprobarea Cadrului general de organizare a stagiilor de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență și de masterat și a Convenției-cadru privind efectuarea stagiului de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență sau masterat (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/94000>):

„Practicantii au obligația de a desfășura activități conform programei analitice/portofoliului de practică, respectând durata și perioada impuse de unitatea sau de instituția de învățământ de unde provin.” – Articolul 17

„Practicantii au obligația să respecte regulamentul de ordine interioară al partenerului de practică și normele de protecție a muncii și de apărare împotriva incendiilor, specifice activității desfășurate.” – Articolul 18

„Prezența la practică este obligatorie. În caz de boală sau alte cauze obiective, practica se recuperează, respectându-se durata, fără a perturba procesul de pregătire teoretică.” – Articolul 19

„Practicantul participă activ la activitățile desfășurate de partenerul de practică, doar dacă acestea sunt în interesul specializării, al dezvoltării cunoașterii, dar numai după efectuarea de către acesta a instructajelor de

protecție a muncii și de apărare împotriva incendiilor, specifice acelor activități.” – Articolul 20.

„Organizatorul de practică este unitatea sau instituția de învățământ preuniversitar, respectiv universitar, care desfășoară activități instructiv-educative și formative.” – Articolul 3, alineatul (1)

Responsabilitățile organizatorului de practică sunt prevăzute în Articolul 7 din OMECT nr. 3.955/09.05.2008 privind aprobarea Cadrului general de organizare a stagiilor de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență și de masterat și a Convenției-cadru privind efectuarea stagiului de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență sau masterat (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/94000>):

„(1) Organizatorul de practică desemnează un cadru didactic supervizor, responsabil cu planificarea, organizarea și supravegherea desfășurării pregătirii practice. Cadrul didactic supervizor, împreună cu tutorele desemnat de partenerul de practică stabilesc tematica de practică și competențele profesionale care fac obiectul stagiului de pregătire practică.

(2) În cazul în care derularea stagiului de pregătire practică nu este conformă cu angajamentele luate de către partenerul de practică în cadrul prezentei convenții, conducătorul instituției de învățământ superior (organizator de practică) poate decide întreruperea stagiului de pregătire practică conform convenției-cadru, după informarea prealabilă a conducătorului partenerului de practică și după primirea confirmării de primire a acestei informații.

(3) În urma desfășurării cu succes a stagiului de practică, organizatorul va acorda practicantului numărul de credite specificate în prezentul contract, ce vor fi înscrise și în Suplimentul la diplomă, potrivit reglementărilor Europass (Decizia 2.241/2004/CE a Parlamentului European și a Consiliului).”

„Partenerul de practică este o societate comercială, o instituție centrală ori locală sau orice altă persoană juridică ce desfășoară o activitate în corelație cu specializările cuprinse în nomenclatorul Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului și care poate participa la procesul de instruire practică a studenților și elevilor.” – Articolul 3, alineatul (2)

Responsabilitățile partenerului de practică sunt prevăzute în Articolul 6 din OMECT nr. 3.955/09.05.2008 privind aprobarea Cadrului general de organizare a stagiilor de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență și de masterat și a Convenției-cadru privind efectuarea stagiului de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență sau masterat (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/94000>):

„(1) Partenerul de practică va stabili un tutore pentru stagiul de practică, selectat dintre salariații proprii și ale cărui obligații sunt menționate în portofoliul de practică, parte integrantă a convenției-cadru.

(2) În cazul nerespectării obligațiilor de către practicant, tutorele va contacta cadrul didactic supervisor, aplicându-se sancțiuni conform regulamentului de organizare și funcționare al instituției de învățământ superior.

(3) Înainte de începerea stagiului de practică, partenerul are obligația de a face practicantului instructajul cu privire la normele de securitate și sănătate în muncă, în conformitate cu legislația în vigoare. Printre responsabilitățile sale, partenerul de practică va lua măsurile necesare pentru securitatea și sănătatea în muncă a practicantului, precum și pentru comunicarea regulilor de prevenire asupra riscurilor profesionale.

(4) Partenerul de practică trebuie să pună la dispoziția practicantului toate mijloacele necesare pentru dobândirea competențelor precizate în portofoliul de practică.

(5) Partenerul de practică are obligația de a asigura practicanților accesul liber la serviciul de medicina muncii, pe durata derulării pregătirii practice.”

„Practica elevilor și studenților se organizează și se desfășoară pe baza unui contract-cadru de colaborare sau a unei convenții, după caz, încheiată între organizator și partenerul de practică.” – Articolul 4, alineatul (1)

„Unitățile și instituțiile de învățământ pot fi organizatoare de practică atât pentru elevii și studenții proprii, cât și pentru cei care provin de la alte unități și instituții de învățământ.” – Articolul 4, alineatul (2)

Convenția-cadru de practică este contractul tripărțit încheiat între organizatorul de practică, partenerul de practică și student, în care se

detaliază principalele aspecte ale activităților asociate unui stagiul de practică.

În Articolul 1 din OMECT nr. 3.955/09.05.2008 privind aprobarea Cadrului general de organizare a stagiilor de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență și de masterat și a Convenției-cadru privind efectuarea stagiului de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență sau masterat (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/94000>) este precizat obiectul convenției-cadru:

„(1) Convenția-cadru stabilește cadrul în care se organizează și se desfășoară stagiul de practică în vederea consolidării cunoștințelor teoretice și pentru formarea abilităților, spre a le aplica în concordanță cu specializarea pentru care se instruieste, efectuat de practicant.

(2) Stagiul de practică este realizat de practicant în vederea dobândirii competențelor profesionale menționate în portofoliul de practică, parte integrantă a prezentei convenții-cadru.

(3) Modalitățile de derulare și conținutul stagiului de pregătire practică sunt descrise în prezenta convenție-cadru și în portofoliul de practică cuprins în anexa la prezenta convenție-cadru.”

„Activitatea de practică se poate desfășura cu program săptămânal sau cumulativ, la sfârșit de semestru sau de an de studii, în conformitate cu planul de învățământ.” – Articolul 5

„Practica se desfășoară pe baza unei/unui programe analitice/portofoliu de practică, întocmită/întocmit de instituția de învățământ a practicantului.” – Articolul 6

„Durata practicii este cea cuprinsă în planul de învățământ.” – Articolul 7

„Formele de evaluare, de notare și creditele acordate pentru activitatea de practică sunt cuprinse în planul de învățământ.” – Articolul 8

„Activitatea de practică inclusă în planul de învățământ este obligatorie și constituie condiție de promovare.” – Articolul 9

Stagiul de practică reprezintă activitatea desfășurată de studenți și masteranzi, în conformitate cu planul de învățământ, care are drept scop exersarea practică a achizițiilor teoretice acumulate în activitățile academice teoretice, precum și verificarea aplicabilității acestora.

În conformitate cu Articolul 8 din OMECT nr. 3.955/ 09.05.2008 privind aprobarea Cadrului general de organizare a stagiilor de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență și de masterat și a Convenției-cadru privind efectuarea stagiului de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență sau masterat (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/94000>), tutorele este persoana desemnată de organizatorul de practică și partenerul de practică, care are responsabilitatea practicantului din partea partenerului de practică, asigurând planificarea, organizarea și supravegherea desfășurării stagiului de practică. În acest sens, el va defini obiectivele stagiului de practică, va stabili activitățile și sarcinile concrete pentru perioada stagiului de practică și tematica activităților practice, va asigura respectarea condițiilor și exigențelor de pregătire și dobândire de către practicant a competențelor profesionale planificate pentru perioada stagiului de practică.

Evaluarea stagiilor de practică se realizează în conformitate cu Legea nr. 258 din 19 iulie 2007 (\*actualizată\*) privind practica elevilor și studenților (actualizată până la data de 15 ianuarie 2015\*) (<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/83810>):

„(1) La sfârșitul activității de practică, în conformitate cu programa analitică/portofoliul de practică, organizatorul împreună cu partenerul de practică efectuează o evaluare a cunoștințelor practicantului și îi acordă un calificativ.

(2) Evaluarea și notarea finală se realizează la unitatea sau instituția de învățământ a practicantului.” – Articolul 15

„Evaluarea capacității partenerului de practică din punct de vedere logistic, tehnic, tehnologic și organizatoric este realizată de unitatea sau de instituția de învățământ de unde provin elevii sau studenții practicanți.” – Articolul 16

În realizarea evaluării activităților practice a practicanților, se analizează, apreciază și evaluează piesele existente în portofoliul studentului practicant, care reflectă activitatea desfășurată de acesta pe durata perioadei de stagiul. De asemenea, se va avea în vedere și nota/calificativul acordată/acordat de tutorele de practică.

Principalele criterii evaluative utilizate în evaluarea stagiului de practică, de obicei, în cadrul colocviilor, sunt:

- ✓ gradul de îndeplinire a sarcinilor și de implicare în activitățile de pe parcursul stagiului de practică;
- ✓ volumul, corectitudinea, relevanța și gradul de modernitate al activităților curriculare și extracurriculare desfășurate;
- ✓ nivelul de dezvoltare a cunoștințelor și competențelor profesionale;
- ✓ consistența, corectitudinea și articularea pieselor din portofoliul de practică.

Portofoliul de practică este un produs al activității studenților practicanți, care conține, organizează și structurează o „arhivă”, o colecție de produse ale activităților desfășurate pe parcursul stagiului de practică, ținându-se cont de cerințele formale, un ansamblu de informații și de produse referitoare la performanțele și competențele lui intelectuale și practice. Astfel, un portofoliu de practică de la specializarea Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar poate include: proiecte de activitate didactică/lecție; schițe de activitate didactică/lecție; planificări calendaristice anuale și semestriale; proiecte ale unităților de învățare; planuri/cadru de învățământ; programe școlare; scheme orare ale școlilor; scheme orare ale claselor; probe de evaluare scrise, orale sau practice; lucrări scrise; chestionare; teste; fișe de lucru; fișe de activitate practică; fișe de observare a lecțiilor; fișe de observare (și conspectare) a lecției/activității didactice (pentru elevi și studenți practicanți), fișe de caracterizare psihopedagogică a educabilului/ fișe pedagogice/ fișe școlare ș.a. Portofoliul de practică poate fi considerat un „dosar progresiv” sau un „dosar de învățare” (Belair, 1999), o „carte de vizită” a studentului practicant. El permite realizarea nu doar a unei evaluări de produs, ci și a unei evaluări de proces, întrucât el oferă o imagine cuprinzătoare asupra progresului realizat de acesta, într-un interval de timp, prin raportare la criteriile evaluative formulate de organizatorul de practică. De asemenea, portofoliul unui educabil poate include și informațiile obținute în urma autoevaluării propriiei prestații a studenților practicanți, reflecții ale acestora, opinii ale părinților ș.a.



Portofoliul de practică poate fi atașat Convenției-cadru de practică privind efectuarea stagiului de practică și poate cuprinde obiectivele educaționale ce trebuie atinse, competențele care urmează să fie formate prin stagiul de practică, referiri la modul de derulare a stagiului de practică și la unele exigențe pe care le pretinde acesta (formulate de instituțiile care organizează practica și de instituțiile în care se desfășoară practica).

Ca instrument de lucru în activitățile de practică, studenții pot utiliza caiete de practică, în vederea consemnării datelor, observațiilor directe realizate în legătură cu acțiunile, activitățile, procesele, fenomenele și evenimentele la care participă nemijlocit. Caietul de practică poate să includă: liste ale acțiunilor, activităților și lucrărilor care se vor realiza, planuri de activitate, proiecte ale activităților, schițe de lucru, schițe de detaliu, fișe de observație, documente tehnice, documente normative pentru activitățile realizate, documente normative referitoare la condițiile de muncă și la protecția muncii (Manolache, 1979). Caietul de practică este utilizat de către studentul practicant, în vederea:

- consemnării tematicii activităților de practică;
- înregistrării de reflecții, informații, date etc., care reflectă activitatea propriu-zisă desfășurată de practicant pe perioada stagiului de practică;
- asimilării informațiilor necesare pentru desfășurarea practicii de specialitate.

Caietul de practică poate conține unele pre-tipărituri pentru a ghida activitatea studentului practicant, acesta urmând să realizeze completările solicitate, în spații special destinate. Elementele de bază, pre-tipărite, sunt, de obicei, fișe de activitate, cu o structură unică, spre exemplu: Tema abordată, Activități desfășurate, Modalități de evaluare, Recomandări, Surse bibliografice, Dificultăți întâmpinate, Observații (referitoare la modul de lucru și la rezultatul obținut), Modalități de remediere a activităților.

Odată cu promovarea la Practică de specialitate, studentul practicant primește o notă, precum și un număr de credite transferabile, în conformitate cu prevederile din planul de învățământ. „Creditele de studii transferabile sunt valori numerice alocate unor unități de cursuri și altor activități didactice. Prin creditele de studii transferabile se apreciază, în medie,

cantitatea de muncă, sub toate aspectele ei, efectuată de student pentru însușirea cunoștințelor și competențelor specifice unei discipline.” – Lista definițiilor termenilor și a expresiilor utilizate în cuprinsul legii, Anexă la Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011, cu modificările și completările ulterioare (<https://lege5.ro/gratuit/geztsobvgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011>).

### **13.2. Rolul practicii de specialitate în contextul învățământului universitar**

Pregătirea teoretică de care beneficiază studenții pe parcursul celor trei ani de facultate vizează fundamentarea culturii de specialitate, formarea limbajului specific disciplinelor pedagogice, dar și deschiderea înspre cultura generală și activarea curiozității științifice atât de necesară oricărui cadru didactic. Cu toate acestea, decisivă pentru formarea inițială pe domeniul științelor educației în vederea devenirii profesionale este practica de specialitate, respectiv practica pedagogică specifică programelor de formare inițială pentru viitoarele cadre didactice.

Cunoștințele și abilitățile pe care studenții de la specializarea Pedagogia învățământului primar și preșcolar și le formează la cursuri și seminare aparțin disciplinelor științifice, cu accent pe metodica specialității, din următoarele domenii de studiu: limba și literatura română, matematica, istoria, geografia, științele naturii, artele vizuale, sportul și muzica. Studenții specializării Pedagogie au, de asemenea, ocazia să își consolideze cunoștințele și abilitățile prin discipline specifice specializării urmate. Este foarte important ca studentul, viitor profesor pentru învățământul primar și preșcolar sau expertul pe domeniul Pedagogie să fie conștient de faptul că atunci când va conduce colectivul de elevi, va trebui să se angajeze eficient în acest proces, care uneori este provocator și solicitant. În acest sens va fi nevoie să selecteze și să organizeze strategiile instrucționale adecvate pentru a reuși să personalizeze și individualizeze actul educațional în funcție de contextul în care se va afla.

Astfel, practica de specialitate, respectiv, practica pedagogică este modalitatea cea mai eficientă de exersare a viitoarei profesii pentru fiecare student în parte. Viitorul cadru didactic este inițiat în tainele meseriei alese

încă de la primele ore de Practică din cadrul disciplinelor obligatorii din planul de învățământ al specializării.

Considerăm relevantă prezentarea aspectelor specifice practicii pedagogice (implicit practicii de specialitate) desfășurate de către studenții specializării *Pedagogia învățământului primar și preșcolar* și *Pedagogie* deoarece programul de studiu a fost implicat direct în susținerea activităților de tip Practică și Vizite specifice cu caracter de profesionalizare în proiectul ROSE. Dimensiunea care a inclus vizitele specifice din cadrul activităților desfășurate în proiect au vizat instituții de tip școlar (școli publice și private, școli vocaționale, școli speciale), dar și organizații non-guvernamentale și fundații care derulează programe specifice de prevenție a abandonului școlar.

Formal, practica pedagogică desfășurată de către studenții specializării *Pedagogia învățământului primar și preșcolar* și specializarea *Pedagogie* se realizează în instituții de învățământ preșcolar și primar pe parcursul a șase semestre.

Competențele specifice acumulate urmărite în perioada practicii pedagogice se raportează la competențele generale și transversale propuse prin programul de studii specific acestei specializări de către ARACIS (Standardele specifice de evaluare academică, programul de studii de licență *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, 2021, conform fișelor disciplinelor de tip Practică <https://dse.psiedu.ubbcluj.ro/data/uploads/fise-disciplina/plr3108-practica-pedagogica-1.pdf>). Astfel, se urmăresc următoarele dimensiuni:

### ***Competențe profesionale:***

#### ***A. Managementul procesului instructiv-educativ și al activităților specifice acestuia în învățământul primar și preșcolar***

- Absolventul proiectează programe de instruire sau de intervenție educațională pentru învățământul primar și preșcolar, în scopul realizării de intervenții educaționale cu rol compensator, corectiv, ameliorativ, formativ etc.

- Absolventul proiectează activități educaționale și situații de învățare pentru învățământul primar și preșcolar pentru obținerea unor experiențe de învățare benefice educabilului.
- Absolventul conduce și realizează activități educaționale specifice învățământului primar și preșcolar, cu respectarea normativității didactice, în vederea atingerii finalităților educaționale prestabilite.
- Absolventul realizează managementul resurselor instruirii (valorice, umane, comunicaționale, curriculare, materiale), ținând cont de interinfluențarea lor reciprocă.
- Absolventul realizează demersuri de documentare, cyberdocumentare, selectare, prelucrare, adaptare și accesibilizare a conținuturilor curriculare, valorificând paradigmele educaționale actuale (centrarea pe educabil axarea pe competențe, abordarea curriculară, abordarea integrată, activizarea instruirii, diferențierea instruirii, paradigma educației virtuale ș.a.) adaptează strategiile didactice la particularitățile clasei de elevi/grupeii de preșcolari (particularități de vârstă și individuale, nivel general de pregătire, cunoștințe și competențe etc.) în vederea personalizării instruirii.
- Absolventul poate să elaboreze modalități de diferențiere a instruirii prin adaptarea structurii, conținutului și organizării activităților didactice, a strategiilor didactice și evaluative, la particularitățile psihofizice de vârstă și individuale ale elevilor, în vederea satisfacerii nevoilor lor educaționale și sprijinirii lor în procesul instructiv-educativ, în atingerea potențialului cognitiv și de formare maxim.

### ***B. Managementul clasei de elevi și al grupei de preșcolari***

- Absolventul asigură gestionarea colectivului de preșcolari/elevi, ținând cont de variabilele care definesc contextul intern și extern al instruirii (statutul lecției/activității didactice în sistemul activităților didactice, locul desfășurării lecției/activității didactice, particularitățile clasei/grupei, gradul de interculturalitate, strategiile didactice etc.).
- Absolventul sprijină preșcolarii și școlarii mici în procesul de învățare și mediază acest proces oferindu-le sprijin în interacțiunile cu obiectul

cunoașterii, în dezvoltarea de competențe și în dobândirea independenței lor cognitive și educative.

- Absolventul aplică strategii de adaptare și integrare școlară și socială a elevilor în mediul educațional și social al instituției de învățământ, prin dobândirea unor experiențe noi, organizate și complexe, diferite de cele din familie, care contribuie la dezvoltarea armonioasă, intelectuală, emoțională și fizică a copilului.
- Absolventul aplică strategii personalizate de prevenire și înlăturare a dificultăților și tulburărilor emoționale și de comportament și strategii de asigurare a stării de bine a copilului, în vederea sprijinirii integrării școlare și sociale a elevilor.
- Absolventul utilizează strategii, metode, tehnici și instrumente de observare, monitorizare și evaluare a proceselor de învățare, a rezultatelor învățării și a progresului școlar al elevilor/preșcolarilor în sens formativ, în vederea optimizării proceselor educaționale.
- Absolventul realizează demersuri strategice de asigurare a disciplinei în rândul elevilor/ preșcolarilor prin respectarea unui ansamblu de reguli și norme de comportament impuse de cerințele asociate unei bune desfășurări a procesului de învățământ și unei bune conviețuiri în mediul școlar.

### *Competențe transversale*

#### *A. Comunicarea și cooperarea eficiente în contexte profesionale specifice domeniului Științelor educației*

- Absolventul este capabil să se implice în procese de comunicare interpersonală în cadrul cărora se realizează schimburi interpersonale reciproce de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective și influențări referitoare la procesele educaționale, cu ajutorul componentelor repertoriilor comunicaționale proprii.
- Absolventul este capabil să se implice în procese de comunicare interculturală în cadrul cărora se realizează schimburi interpersonale reciproce de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective și influențări referitoare la procesele educaționale, cu ajutorul

componentelor repertoriilor comunicaționale proprii între interlocutori care aparțin unor culturi diferite.

- Absolventul este capabil să se implice în procese de comunicare virtuală/electronică în cadrul cărora se realizează schimburi interpersonale reciproce de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective și influențări referitoare la procesele educaționale, cu ajutorul componentelor repertoriilor comunicaționale proprii, în medii virtuale/online, prin intermediul sistemelor de informare și comunicare.
- Absolventul este capabil să coopereze eficient în echipe de lucru profesionale, interdisciplinare, specifice desfășurării proiectelor și programelor din domeniul Științelor educației, cu respectarea normelor de conduită proprii domeniului educației.
- Absolventul este capabil să comunice și să coopereze în comunități reale și virtuale de învățare și formare, respectând normele tipurilor de comunicare implicate.
- Absolventul poate să realizeze consilierea, orientarea și asistarea psiho-pedagogică a diverselor categorii de persoane și grupuri educaționale/profesionale (preșcolari/școlari mici/elevi, familii, profesori, angajați etc.) pentru ameliorarea implicării acestora în procesele educaționale.

#### ***B. Dezvoltarea în carieră și managementul carierei profesionale***

- Absolventul poate să valorifice în contexte formale achizițiile dobândite în contexte nonformale și informale, aplicând principiul învățării pe parcursul întregii vieți și principiul transferabilității.
- Absolventul poate să îndeplinească atribuțiile profesiei didactice cu responsabilitate, cu respectarea valorilor, principiilor și normelor specifice, precum și cu respectarea eticii și deontologiei profesionale.

**Competențele specifice acumulate**, conform Fișei disciplinei Practică pedagogică, Pedagogie anul III (<https://dse.psiedu.ubbcluj.ro/data/uploads/fise-disciplina/plr4421-practica-pedagogica-5.pdf>) vizează:

***A. Managementul programelor educaționale și al activităților specifice acestora***

*Rezultatele învățării*

- Absolventul proiectează programe educaționale pentru diverse situații și niveluri educaționale, pentru diferite categorii de persoane și de grupuri țintă, în scopul realizării de intervenții educaționale cu rol compensator, corectiv, ameliorativ, formativ etc.
- Absolventul proiectează activități educaționale și situații de învățare pentru diverse categorii de educabili, pentru obținerea unor experiențe de învățare benefice educabilului.
- Absolventul realizează managementul resurselor educaționale (valorice, umane, comunicaționale, curriculare, materiale), ținând cont de interinfluențarea lor reciprocă.
- Absolventul realizează demersuri de documentare, cyberdocumentare, selectare, prelucrare, adaptare și accesibilizare a conținuturilor curriculare, valorificând paradigmele educaționale actuale (centrarea pe educabil axarea pe competențe, abordarea curriculară, abordarea integrată, activizarea instruirii, diferențierea instruirii, paradigma educației virtuale ș.a.).
- Absolventul dezvoltă și promovează practici profesionale specifice domeniului Științe ale educației (predare, consiliere, cercetare, mentorat, asistență psihopedagogică etc.), respectând valorile și principiile etice și deontologice.

***B. Managementul relațiilor educaționale***

*Rezultatele învățării*

- Absolventul utilizează strategii, metode, tehnici și instrumente de observare, monitorizare și evaluare a proceselor de învățare și formare, a rezultatelor obținute și a progresului realizat de educabili în vederea optimizării proceselor educaționale.

- Absolventul sprijină educabilii în procesele formative și informative pe care le realizează și mediază aceste procese oferindu-le sprijin în interacțiunile cu obiectul cunoașterii, în dezvoltarea de competențe și în dobândirea independenței lor cognitive și educative.
- Absolventul aplică strategii de adaptare și integrare școlară, profesională și socială a educabililor în mediul educațional, profesional și social, prin dobândirea unor experiențe noi, organizate și complexe, care contribuie la dezvoltarea armonioasă, intelectuală, emoțională și fizică a educabilului.

### ***C. Comunicarea și cooperarea eficiente în contexte profesionale specifice domeniului Științelor educației***

#### *Rezultatele învățării*

- Absolventul este capabil să se implice în procese de comunicare interpersonală în cadrul cărora se realizează schimburi interpersonale reciproce de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective și influențări referitoare la procesele educaționale, cu ajutorul componentelor repertoriilor comunicaționale proprii.
- Absolventul este capabil să coopereze eficient în echipe de lucru profesionale, interdisciplinare, specifice desfășurării proiectelor și programelor din domeniul Științelor educației, cu respectarea normelor de conduită proprii domeniului educației.
- Absolventul este capabil să comunice și să coopereze în comunități reale și virtuale de învățare și formare, respectând normele tipurilor de comunicare implicate.

În ceea ce privește practica de specializare, respectiv cea pedagogică în cazul viitoarelor cadrelor didactice avem două abordări specifice de efectuare a stagiilor specifice: *practica de observare* și cea *aplicativă, de predare*.

***Practica observativă*** deține un rol esențial pentru formarea viitorilor profesori. Datorită integrării studenților printre copii și elevi, decizia alegerii profesiei devine tot mai palpabilă. Momentul interacțiunii practicanților cu elevii sau copiii este uneori decisiv în deciziile de carieră ulterioare. Astfel, studenții își pot valida opțiunile și preferințele înspre activitățile specifice învățământului preșcolar sau primar, pot identifica ce anume li se potrivește



profesional ca și abordare strategică de instruire și formare etc. Cu alte cuvinte, observarea copiilor în timpul activităților sau lecțiilor pot inspira studenții în direcția deciziilor profesionale ulterioare.

Formal, practica observativă desfășurată de către studenții specializărilor Pedagogia învățământului primar și preșcolar și Pedagogie, are ca obiective (Catalano, 2018):

1. Familiarizarea studenților cu specificul vieții și activităților școlare: tipurile instituțiilor de învățământ, regim de activitate, program, resurse materiale, resurse umane, factori educaționali implicați și sistemul de activități extrașcolare;
2. Cunoașterea și studierea documentelor școlare care fundamentează organizarea și conducerea procesului didactic;
3. Identificarea principalelor componente ale procesului de învățământ;
4. Cunoașterea etapelor activității didactice în succesiunea lor precum și a specificului fiecăreia;
5. Observarea modului de organizare a activităților extrașcolare, a lectoratelor cu părinții, a derulării unor activități specifice comisiilor metodice sau a cercurilor pedagogice;
6. Informarea cu privire la aspecte care țin de activitatea de proiectare didactică: planificare calendaristică anuală/ semestrială, proiectare tematică și proiecte didactice;
7. Identificarea competențelor specifice cadrului didactic și conștientizarea statutului și rolului cadrului didactic în societate;
8. Formarea capacității de analiză critică a aspectelor observate;
9. Formarea abilităților de identificare a principalelor componente ale activității didactice, necesare în completarea fișelor de observație.

***Practica observativă*** este organizată în trei etape:

- Etapa pregătitoare care reprezintă etapa de început a practicii în care se realizează primul contact cu realitățile unității școlare.
- Etapa observatorie urmărește formarea capacităților de identificare și observare a tuturor tipurilor de lecții și activități din mediul școlar și extrașcolar.

- Proiectarea didactică se concretizează în observarea și discutarea aspectelor care țin de documentele curriculare de planificare și proiectare a activității instructiv-educative.

În această primă etapă a practicii pedagogice, un rol important în formarea inițială a studentului îl deține cadrul didactic mentor. Astfel, acesta poate să inspire practicanții în abordarea unor strategii specifice de predare, a unor modele de lucru, dar și la nivel atitudinal.

Studentii specializărilor din cadrul programelor de studiu în discuție își desfășoară activitatea în unități de învățământ preșcolar și primar, sub îndrumarea unor cadre didactice care au dobândit printr-un program de formare profesională statutul de cadru didactic mentor și care dețin minim gradul didactic II. La începutul perioadei de practică, coordonatorul aduce la cunoștința mentorului, prin intermediul unei scrisori de informare, dar și a unor discuții colegiale, aspectele care se urmăresc pe perioada practicii observative, solicitând ca pe parcursul acestei etape, să ofere sprijin studentului practicant. Acesta aduce la cunoștința coordonatorului datele de contact ale mentorului, în vederea întâlnirilor formale dintre cei doi agenți și studentul practicant.

Activitățile din perioada practicii observative fac referire la cunoașterea instituțiilor de învățământ, a documentelor curriculare, a specificului procesului de învățământ, dar și a colectivului de elevi. Studentii trebuie să completeze portofoliul pentru practica pedagogică, cu diverse documente. Fișele de observație ale lecțiilor sunt foarte importante, acestea cuprinzând: date de identificare, cum ar fi denumirea unității de învățământ, clasa, numele cadrului didactic mentor și al studentului, disciplina, urmând apoi partea de componente ale proiectării, formulate de către profesorul mentor: subiectul lecției, tipul lecției, competențele vizate, obiective operaționale, strategiile didactice, sistemul de evaluare, designul instrucțional realizat sub formă tabelară care conține: etapele lecției, dozarea timpului, obiective operaționale, activitatea cadrului didactic și a elevilor, strategii didactice, evaluare și observații.

Pe parcursul derulării activităților din practica observativă, studenții trebuie să completeze mai multe tipuri de fișe de observație sau de analiză ale activității asistate, care vor fi parte din portofoliul de practică.

*Practica pedagogică de susținere a activităților* are ca obiective (Catalano, 2018):

1. Pregătirea de specialitate, psihopedagogică și metodică în vederea desfășurării unei activități didactice de calitate;
2. Învățarea, exersarea și formarea abilităților și competențelor necesare exercitării profesiei didactice;
3. Aplicarea particularizată la disciplinele de învățământ a tuturor componentelor procesului general de predare-învățare-evaluare (principiile, finalitățile, conținutul, metodele, mijloacele, formele de organizare, formele, metodele și instrumentele de evaluare a rezultatelor școlare.
4. Dezvoltarea abilităților de planificare și proiectare a conținuturilor disciplinelor, dar și a activităților extrașcolare sau de consiliere a părinților;
5. Formarea și dezvoltarea abilităților practice de proiectare didactică, respectând cerințele proiectării, dovedindu-și și creativitatea în acest proces;
6. Efectuarea și exersarea unor acțiuni specifice procesului de învățământ pe baza pregătirii teoretice și de specialitate;
7. Formarea capacității de cunoaștere a elevilor (individual și în grupul școlar), în vederea tratării diferențiate a acestora, prin observarea curentă a comportamentului în situații de joc și învățare, dar și prin studierea portofoliului personal al elevului;
8. Formarea capacității de organizare și desfășurare a unor activități extrașcolare;
9. Cultivarea abilităților de autoevaluare și de integrare a rezultatelor autoevaluării în proiecția personală a dezvoltării profesionale.

Pe parcursul practicii aplicative, studenții practicanți susțin activități didactice în echipă, sub coordonarea și îndrumarea mentorului și a coordonatorului de practică pedagogică, apoi activități de probă finală. Aceste lecții sunt asistate de profesorul mentor și de coordonator, fiind evaluate conform grilei de evaluare existente, care cuprinde descriptori și indicatori referitori la atitudinea studentului față de activitatea didactică,

proiectare, desfășurare și analiza lecției. Toate aceste documente se realizează conform Fișelor de evaluare a activității didactice elaborate de către coordonatorul de practică.

În practica aplicativă, o mare importanță este acordată proiectării didactice, pe lângă activitățile de planificare și proiectare a conținuturilor. În acest sens, în cadrul activităților de practică pedagogică se realizează simulări ale proiectării, având ca suport modele sau structuri ale unui proiect didactic. Se discută la nivelul grupului aspectele esențiale privind proiectarea didactică, apoi li se cere studenților să lucreze în echipă în vederea elaborării unui proiect didactic pe o temă dată. După întocmirea proiectului didactic de către fiecare grupă acesta se prezintă celorlalte grupe, analizându-se modul de proiectare, corectitudinea formulării obiectivelor, a alegerii strategiilor didactice și a evaluării, precum și concordanța și interdependența dintre acestea și conținutul proiectat. De asemenea pentru analiza unei lecții model susținute, se apelează la înregistrări audio-video a lecțiilor susținute de mentorii de practică pedagogică.

Pe lângă activitățile didactice susținute, studenții sunt implicați și în alte tipuri de activități, specifice unității de învățământ unde își desfășoară activitatea. Acestea pot viza activitățile formare sau cele cu caracter nonformal sau extracurricular. Astfel, studenții practicanți se pot implica în organizarea unor activități recreative în timpul pauzelor, observarea comportamentelor unor elevi, activități remediale cu copiii cu dificultăți de învățare, studierea portofoliilor elevilor, participarea la activități extrașcolare derulate la nivelul clasei. Toate activitățile desfășurate pe parcursul practicii pedagogice observative, dar și al celei aplicative vor fi evaluate prin intermediul evaluărilor de parcurs și de final.

Evaluarea competențelor formate pe parcursul stagiului de practică pedagogică se realizează prin intermediul instrumentelor specifice și prin analiza portofoliului de practică. Portofoliul întocmit de student va fi evaluat de către coordonatorul de practică pedagogică, pe baza observării componentelor existente, precum și a unor întrebări adresate studentului pentru verificarea cunoștințelor teoretice referitoare la specificul activităților din învățământul primar și preșcolar sau de profil.

În vederea alegerii carierei didactice de către studenții altor specializări decât cele din cadrul Științelor educației, se va opta în perioada celor trei ani de studiu pentru parcurgerea disciplinelor aferente modului pedagogic. În cadrul acestuia, practica pedagogică este plasată în partea finală a desfășurării modului pedagogic, care se întinde pe parcursul a șase semestre. Astfel, circumscriem disciplinele de modul la Nivelul 1 disciplinele următoare: Psihologia educației, Fundamentele pedagogiei și Teoria curriculumului, Teoria și metodologia instruirii și Teoria și metodologia evaluării, Instruirea asistată de calculator, Didactica specialității, Practica I, Practica II și Managementul clasei de elevi. Practica ocupă deci două semestre în formarea inițială a cadrelor didactice, primul semestru fiind preponderent rezervat practicii observative, iar al doilea practicii de predare (<http://dppd.ubbcluj.ro/index.php/formare-initiala/nivelul-i>).

*Competențele specific acumulate* regăsite în fișele disciplinelor la Practica pedagogică I și Practică pedagogică II vizează două categorii de competențe (comune pentru toate specializările). Astfel identificăm:

*Competențele profesionale:*

- C1. Proiectarea și realizarea diferențiată a programelor și a activităților educaționale, adaptabile în context pedagogic și social deschis.
- C2. Organizarea, conducerea și monitorizarea activităților educaționale.
- C3. Evaluarea proceselor de învățare, a rezultatelor școlare și a progresului școlar.
- C4. Conducerea managerială a grupurilor în contexte educaționale formale și nonformale.
- C5. Orientarea școlară și profesională și consilierea în carieră a elevilor, în concordanță cu profilurile individuale și de vârstă.
- C6. Dezvoltarea parteneriatelor educaționale, prin comunicare eficientă cu familia, comunitatea locală, alți factori educativi.

*Competențele transversale:*

- CT1. Aplicarea principiilor și a normelor de deontologie profesională.
- CT2. Cooperarea eficientă în echipe profesionale multidisciplinare.
- CT3. Integrarea noilor tehnologii de informare și comunicare în practica didactică.

- CT4. Valorificarea metodelor și tehnicilor eficiente de instruire în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții în contextul formării și dezvoltării profesionale continue.

Aceste competențe pot fi evident transferate tuturor studenților care decid să urmeze modul pedagogic, indiferent de specializare.

### 13.3. Recomandări și aplicații pentru studenți

În vederea retenției universitare în rândul studenților, pe parcursul anilor de studiu, practica de specialitate poate juca un rol esențial în decizia de a urma drumul formării inițiale pentru care s-a optat. Interacțiunile cu mediul de lucru pe care l-au ales, experiențele de predare, modelele profesionale ale mentorilor întâlniți în cei trei ani de practică pot influența alegerile ulterioare de carieră ale studenților din cadrul specializărilor Pedagogia învățământului primar și preșcolar și Pedagogie.

Printre recomandările în vederea desfășurării în condiții bune a practicii pedagogice se poate lua în considerare includerea unor sarcini permanente ale studenților în perioada de derulare a acesteia. Aceste sarcini specifice pot conduce la familiarizarea studenților cu viitoarea profesie, dar și la eficientizarea actului didactic, în sine, de la clasă sau grupă. Astfel studenții practicanți pot fi implicați direct în următoarele activități (Catalano, 2018):

- Primirea copiilor în clasă;
- Supravegherea și organizarea activităților derulate pe perioada pauzelor;
- Participarea la pregătirea și desfășurarea activităților din școală;
- Asigurarea condițiilor igienice și a materialelor necesare activităților curente;
- Sprijinirea cadrelor didactice în caz de nevoie înainte/pe parcursul/după lecții;
- Desfășurarea unor activități cu elevii al căror ritm de învățare este lent;
- Participarea la organizarea și desfășurarea de jocuri distractive și activități extrașcolare (excursii, vizite, serbări);

- Completarea portofoliului de practică pedagogică cu toate documentele solicitate de profesorul coordonator;
- Respectarea normelor de conduită solicitate de profesorul mentor, respectiv de către coordonatorul școlii.

Ca recomandare specific conectată atribuțiilor studentului practicant pe parcursul practicii pedagogice, este extrem de importantă respectarea următoarelor aspecte:

- Completarea fișă de prezență zilnic.
- Respectarea programului practicii pedagogice și al clasei la care își desfășoară stagiul de practică, precum și normelor propuse de către profesorul mentor.
- Întocmirea fișelor de observație pentru activitățile susținute de profesorul mentor.
- Completarea documentelor necesare întocmirii portofoliului de practică pedagogică.
- Întocmirea proiectelor didactice, respectând structura solicitată. Acestea trebuie verificate și semnate de către profesorul mentor cu cel puțin trei zile înainte de susținere și de către profesorul coordonator de practică pedagogică cu cel puțin două zile înainte de susținere.
- Dovedirea interesului și pregătirii metodice și științifice pentru activitățile susținute.
- Consultarea surselor bibliografice indicate de către profesorul coordonator, precum și alte surse de informare utile (îndrumătoare metodice sau site-uri de specialitate).
- Pregătirea materialului didactic necesar bunei desfășurări a activității.
- Participarea activă la analiza și autoanaliza activităților susținute.
- Implicarea în mod activ în diverse activități extracurriculare, oferind sprijin cadrului didactic mentor.
- Întocmirea portofoliului practicii pedagogice conform cerințelor exprimate.
- Adoptarea unei atitudini potrivite rolului și statutului deținut (ținută, limbaj și comportament).

*Portofoliul de practică* este decisiv în evaluarea finală a studenților, indiferent de tipul de practică derulat în semestrul respectiv (Chiș & all, 2017). Acesta conține, de obicei, următoarele documente (coordonatorul de practică poate adapta cerințele în funcție de context):

1. *Instrumente de observare a mediului educațional specific școlii*

- 1.1 Fișă de observație a unității de învățământ ;
- 1.2 Fișă de observație a mediului educațional din sala de clasă;
- 1.3 Elaborarea organigramei structurale a unității școlare;
- 1.4 Elaborarea unei fișe descriptive a sălii de clasă;
- 1.5 Elaborarea unei fișe descriptive cu privire la eficiența CDI-ului;
- 1.6 Fișă de prezentare a colectivului de elevi .

2. *Instrumente de planificare și organizare a activităților școlare*

- 2.1 Orarul clasei;
- 2.2 Lista manualelor și a auxiliarelor utilizate la clasă;
- 2.3 Comisia metodică;
- 2.4 Documente privind evidența performanțelor școlare ale elevilor.

3. *Instrumente utilizate pentru consemnarea lecțiilor observate (diverse tipuri de fișe)*

- 3.1 Fișe de observație – numărul acestora este aferent săptămânilor de practică

4. *Instrumente adiționale*

- 4.1 Fișă de analiză a activității didactice în cazul activităților de grup;
- 4.2 Fișă de observare a interacțiunilor din clasă;
- 4.3 Chestionar privind relația cu mentorul;
- 4.4 Fișă de analiză a comportamentului comunicațional al cadrului didactic;
- 4.5 Fișă de caracterizare psihopedagogică;
- 4.6 Grilă de autoevaluare a practicii pedagogice observative;
- 4.7 Fișa de evaluare a practicantului de către mentor;



#### 4.8 Fișă de evidență a prezenței la practica pedagogică. Fișă de evaluare etc.).

Considerăm utilă integrarea unor exemple de documente pe care studenții le-ar putea utiliza la practica de observare, indiferent de specializare (după Chiș & all., 2017).

Materiale utile:

1. Fișă de descriere a unității de învățământ;
2. Fișă de observație a lecției-model;
3. Fișă de evidență a prezenței la practica pedagogică. Fișă de evaluare.
4. Exemplu de cerințe pentru portofoliu Anul II, specializarea Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar, practica observativă și de predare, conform cerințelor formulate de către cadrul didactic în fișa disciplinei (<https://dse.psiedu.ubbcluj.ro/data/uploads/fise-disciplina/plr3411-practica-pedagogica-4.pdf>)

### 1. FIȘĂ DE DESCRIERE A UNITĂȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT

#### A. *Date de identificare*

Denumirea unității de învățământ:

Localitate, județ:

Adresa:

Telefon:

#### B. *Informații privind spațiile școlare, auxiliare și administrative*

Săli de grupă:

Laboratoare:

Săli de sport:

Spații de joacă:

Săli de servire a mesei:

Grupuri sanitare:

Bucătărie:

Spălătorie:

Spații de depozitare a materialelor didactice:

Secretariat:

Contabilitate:

Casierie:

Spațiu destinat personalului de conducere:

Alte spații:.....

A. *Informații privind resursele umane (numărul)*

Director:

Personal didactic:

Personal didactic auxiliar:

Personal nedidactic:

*Informații privind efectivele de preșcolari (la grupele la care se derulează practica pedagogică)*

### D. FIȘĂ DE OBSERVAȚIE

Săptămâna:

Lecția nr.

Data: \_\_\_\_\_

Unitatea de aplicație: \_\_\_\_\_

Profesor mentor: \_\_\_\_\_

Clasa: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

Subiectul lecției: \_\_\_\_\_

Tipul lecției: \_\_\_\_\_

Durata lecției: \_\_\_\_\_

Obiective operaționale:

Până la sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili:

O1 \_\_\_\_\_

O2 \_\_\_\_\_

O3 \_\_\_\_\_

O4 \_\_\_\_\_

Strategii didactice:

Metode și procedee de învățământ:

Mijloace de învățământ:

Forme de organizare:

Sistem de evaluare:

Forme de evaluare:

Metode de evaluare:

Instrumente de evaluare:

**Date privind modul de desfășurare a lecției:**

Etapele lecției	Activitatea cadrului didactic	Activitatea elevilor	Observații

### 3. FIȘĂ DE EVIDENȚĂ A PREZENȚEI LA PRACTICA PEDAGOGICĂ.

#### FIȘĂ DE EVALUARE

Numele și prenumele cadrului didactic/mentorului: \_\_\_\_\_

Numele și prenumele studentului: \_\_\_\_\_

Nr. crt.	Data realizării practicii pedagogice	Clasa	Număr ore asistate	Activități la clasă în care s-a implicat studentul	Nota acordată	Observații
1.						
2.						

### 4. PORTOFOLIUL DE PRACTICĂ PEDAGOGICĂ OBSERVATIVĂ ȘI DE PREDARE ÎN ȘCOALĂ

- Notele activităților predate, note acordate de către mentor, cu semnătura mentorului și a directorului și stampila școlii.
- Elaborarea, în document Word, a 12 proiecte de lecție, la clasa la care studentul realizează stagiul de practică (proiectele lecțiilor predate și alte proiecte elaborate de student). Aceste proiecte vor fi realizate descriptiv, detaliat.
- Elaborarea fișelor de analiză a lecțiilor, pentru lecțiile susținute (document Word).
- Elaborarea fișelor de observare, pentru toate lecțiile observate (în document Word)!
- Proiectare didactică integrată pentru o săptămână, adaptată pentru clasa la care se efectuează stagiul de practică
- Alte materiale didactice create de student, relevante pentru activitatea didactică din școală.

#### Aplicații pentru studenți

- Dați exemple de „bune practici” în domeniul practicii de specialitate, în legătură cu anumite teme și problematici din domeniul dumneavoastră de specializare.
- Precizați principalele dificultăți cu care v-ați confruntat în stagiul de practică.
- Explicați rolul reflecției cognitive și al reflecției metacognitive în realizarea activităților de practică profesională.
- Argumentați importanța atitudinii reflexive a practicienilor.
- Analizați critic un document de specialitate și faceți observații și sugestii concrete.

6. Analizați critic un document curricular și faceți observații și sugestii concrete.
7. Analizați critic un document realizat de un coleg în cadrul practicii și faceți observații și sugestii concrete.
8. Prin ce anume considerați că stagiile de practică profesională vă ajută în formarea dumneavoastră profesională?
9. Ce recomandări ați face colegilor dumneavoastră mai mici, în vederea desfășurării de stagii de practică profitabile din punct de vedere profesional?
10. Explicați relațiile și interrelațiile dintre teorie, cercetare și practică profesională.

În vederea desfășurării unui stagiu de practică eficient, este recomandabil ca studenții să aibă în vedere următoarele aspecte:

- Considerarea practicii de specialitate drept o oportunitate și un instrument de completare și dezvoltare a competențelor profesionale dobândite în contextul activităților teoretice realizate în sălile de curs.
- Urmărirea, în manieră integrată, a laturilor informativă și formativă a practicii de specialitate, laturi interrelaționate și complementare în ceea ce privește influențele modelatoare în procesul de formare profesională a studenților.
- Conștientizarea necesității de a studia instituțiile în care se desfășoară practica, în mod sistemic, considerându-le sisteme alcătuite din elemente componente interrelaționate, care, în modalități proprii, contribuie la atingerea finalităților generale ale instituției, în condiții de eficiență și de randament optim.
- Crearea obișnuinței de a surprinde întregul etos al organizațiilor/instituțiilor în care se desfășoară practica, ansamblul de trăsături, norme, idealuri specifice colectivității sau grupului profesional din instituție, precum și de principii etice, morale și civice care ghidează activitatea colectivității/grupului social.

## Bibliografie

- Belair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. ESF Éditeur.
- Chiș, O., Catalano, C., Jucan, D., & Dragoș V. (2017). *Ghid de practică pedagogică pentru învățământul primar*. Editura Paralela 45.
- Catalano, C. V. (2018). *Contribuția activităților de practică pedagogică la dezvoltarea competenței de comunicare. Aplicații la studenții viitori profesori pentru învățământul primar și preșcolar* [Teză de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca]. [shorturl.at/agyLO](http://shorturl.at/agyLO)
- Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Babeș-Bolyai. (f.d.). *Nivelul I*. <http://dppd.ubbcluj.ro/index.php/formare-initiala/nivelul-i>
- Departamentul de Științe ale Educației (f.d.). <https://dse.psiedu.ubbcluj.ro/data/uploads/fise-disciplina/plr3108-practica-pedagogica-1.pdf>
- Departamentul de Științe ale Educației (f.d.). <https://dse.psiedu.ubbcluj.ro/data/uploads/fise-disciplina/plr4421-practica-pedagogica-5.pdf>
- Departamentul de Științe ale Educației (f.d.). <https://dse.psiedu.ubbcluj.ro/data/uploads/fise-disciplina/plr3411-practica-pedagogica-4.pdf>
- European Commission. (f.d.). *Skills & Competence*. ESCO. <https://esco.ec.europa.eu/en/classification/skill>
- Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011, cu modificările și completările ulterioare, text publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 18/ 10.01.2011. <https://lege5.ro/gratuit/geztsobvgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011>
- Lege nr. 258 din 19 iulie 2007 (\*actualizată\*) privind practica elevilor și studenților (actualizată până la data de 15 ianuarie 2015\*), text publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 21/12.01.2015. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/83810>
- Manolache, A. (1979). *Dicționar de pedagogie*. Editura Didactică și Pedagogică.
- OMECT nr. 3.955/ 09.05.2008 privind aprobarea Cadrului general de organizare a stagiilor de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență și de masterat și a Convenției-cadru privind efectuarea stagiului de practică în cadrul programelor de studii universitare de licență sau masterat, text publicat în *Monitorul Oficial al României*, nr. 440/12.06.2008. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/94000>



## 14.

### Biblioteca vie

OLGA CHIȘ

#### 14.1. Biblioteca Vie – delimitări conceptuale

*Biblioteca Vie* este o metodă creativă și inovatoare care influențează comunicarea interpersonală între oameni cu experiențe valoroase, și care acceptă să le împărtășească, într-un cadru organizat. Biblioteca Vie creează contexte de comunicare, oferă oamenilor oportunitatea de a discuta la nivel personal cu cineva considerat „străin” într-un mod structurat, protejat, într-un spațiu limitat de timp, dar fără alte angajamente următoare. (Neagu & Turcu, 2010)

Fiind rezultatul unui proiect dezvoltat de organizația daneză „Stop the Violence”, Biblioteca Vie, a fost parte a activității pe care organizația o oferea vizitatorilor în cadrul Festivalului Roskilde în anul 2000. Cu sediul în Copenhaga, organizația Stop the Violence era o organizație care lucra cu tineri și care își propunea să educe tinerii pentru a fi mai implicați în activități de prevenire a violenței. (Neagu & Turcu, 2010, p. 9)

Abergel, Rothmund, Titley & Wootsch (2005) au definit Biblioteca Vie, ca fiind un instrument de dialog menit să aducă oamenii mai aproape unul de celălalt pentru a promova respectul pentru experiențele și identitatea fiecăruia. Biblioteca Vie încurajează audiența să reflecteze asupra propriilor experiențe de formare și dezvoltare.

*Cărțile* din Biblioteca Vie sunt oameni reprezentând grupuri care se confruntă, sau se pot confrunta cu prejudecăți sau stereotipuri (de gen, vârstă, educație, meserie, etnie, rasă, religie etc.) și care ar putea fi victime ale discriminării sau excluderii sociale sau, în cele din urmă, pot fi oameni cu povești care ar da cititorului o experiență unică de învățare în domeniul



diversității. În cadrul unei biblioteci, cărțile nu doar vorbesc, ci răspund la întrebări, ele însele putând pune întrebări astfel încât experiența de învățare să se producă în ambele sensuri.

Cititorul din cadrul unei Biblioteci Vii poate fi o persoană care este pregătită să se întâlnească cu propriile provocări. Este o persoană care își dorește să petreacă timp pentru a câștiga o experiență de învățare plină de semnificații. Este o persoană dispusă să împărtășească din experiențele personale și profesionale, să promoveze acceptarea diversității folosind metode și instrumente cât mai creative. (Neagu & Turcu, 2010, p.7)

Diversitatea subiecților și a temelor reprezintă elemente definitorii pentru Bibliotecile Vii. Una din dimensiunile Bibliotecii Vii este aceea de adaptabilitate. *Cărțile* din Biblioteca Vie sunt oameni care au experimentat diverse situații de învățare, la care putem reflecta ca fiind modele de bune practici.

#### **14.2. Rolul activităților în formatul „Biblioteca Vie” în contextul învățământului universitar**

Pornind de la principiul enunțat de Pânișoară (2009), *Principiul bunului model/bunelor practici*, constatăm că funcția de modelare pe care o dezvoltă cadrul didactic este o dimensiune implicită. Toate persoanele cu care interacționăm exercită influențe permanente asupra modului de a acționa, de a gândi, de a ne comporta. Uneori, aceste influențe nu sunt intenționate, de multe ori interlocutorul preia elemente marginale, nerelevante ori negative din comportamentul cadrului didactic. Cadrul didactic acționează ca o persoană model, motiv pentru care este important ca profesorul să gestioneze toate elementele comportamentului său, atât pe cele directe, cât și pe cele indirecte (pasibil de a fi interpretate diferit de către elevi), pentru a oferi elevilor săi o bună platformă de dezvoltare.

Teoria învățării sociale (Bandura, Ross și Ross, apud Crisp, Turner, 2007) acționează atât în direcțiile dorite/pozitive, cât și în cele negative. Funcția de model pentru elevi/ceilalți se bazează și pe un element al dovezii sociale. Oamenii tind să respecte acele persoane pe care și ceilalți le respectă. (Pânișoară, 2009, p. 212)

Referindu-ne la atitudinea individului față de succes, vom putea constata două elemente: localizarea controlului și teama de eșec *versus* teama de succes. La rândul lor, aceste fenomene, dacă nu pot prezice cu exactitate probabilitatea succesului, cu siguranță pot anticipa eșecul. Mai precis, rolul cadrului didactic nu este atât acela de a-l îndruma pe individ spre succes, ci de a cunoaște (și evita) calea sigură spre insucces. Dacă vom face referire la modalități concrete prin care o persoană poate să evite insuccesul ca strategie de viață generalizată ori la atitudinea acestuia la succes, vom putea observa felul în care cercetările în domeniu evidențiază procesul în care un subiect poate învăța să accepte insuccesul ca unică finalizare a oricărui demers, în urma unor eșecuri succesive. Iar dacă așteptările referitoare la un lucru anume sunt legate de insucces, probabilitatea unui succes este mult mai limitată. (Pânișoară, 2009, p. 225)

În cadrul activităților realizate, studenții grupului țintă au avut întâlniri, într-un mediu nonformal, cu experți atât din domeniul ocupațional (învățători, educatoare, pedagogi, psihologi și psihopedagogi), precum și cu studenți din anii terminali, masteranzi și doctoranzi ai Facultății de Psihologie și Științe ale Educației.

În acest context, în cadrul Bibliotecii Vii, studenții din grupul țintă au fost încurajați să adreseze întrebări experților, plecând de la nevoile și problemele personale de natură academică și profesională, cu care se confruntă.

Prin această abordare, studentul a putut identifica potențiale soluții adaptate la problemele cu care se confruntă, a putut conștientiza existența surselor de sprijin, a unor modalități testate, validate și multiplicare de experții invitați. Aceste demersuri au fost prezentate în vederea identificării modalităților eficiente de motivare a studenților, pentru a putea să depășească diverse situații de criză, fără a lua în calcul posibilitatea abandonului universitar. În organizarea activităților destinate Bibliotecii Vii s-a ținut seama de o serie de aspecte precum: obiectivele bibliotecii, spațiul în care organizăm biblioteca, modalități de recrutare a cărților, modalitatea de promovare a bibliotecii, modul de evaluare a impactului bibliotecii asupra cititorilor și asupra cărților etc.

Metodologia organizării Bibliotecii Vii, prezentată în Ghidul „Biblioteca Vie”, dezvoltat de către Asociația A.R.T. Fusion în cadrul proiectului Biblioteca Vie (2010, p. 19), cuprinde următorii pași de parcurs:

1. *identificarea obiectivelor și stabilirea beneficiilor metodei;*
2. *responsabilitățile echipei de proiect;*
3. *alegerea locației pentru organizarea evenimentului;*
4. *selecția cărților și pregătirea cataloagelor;*
5. *selecția și pregătirea bibliotecarilor;*
6. *întâlnirea de pregătire a cărților;*
7. *promovarea bibliotecii;*
8. *desfășurarea efectivă a bibliotecii;*
9. *evaluarea bibliotecii;*
10. *monitorizarea Bibliotecilor Vii în România/elemente de identitate vizuală.*

Prioritară în derularea activităților, pe lângă înțelegerea și conștientizarea scopului metodei, a fost necesitatea identificării, împreună cu echipa, a beneficiilor colaterale ale metodei, ca de exemplu:

- Creșterea vizibilității pe care metoda ar putea să o ofere asupra alternativelor de dezvoltare personală și profesională.
- Stimularea parteneriatelor între organizațiile care lucrează în sfera diversității în cadrul unei comunități.
- Stimularea dialogului între diverși parteneri din sfera societății civile la nivel local.

Pentru reușita programului, selecția cărților/expertiilor reprezintă unul din aspectele provocatoare. Cărțile sunt selectate cu scopul clar definit de a răspunde nevoilor studenților. Acest demers presupune un bun management organizațional.

- Atunci când ne propunem să selectăm cărțile, trebuie să ținem cont de câteva aspecte precum: titlurile cărților trebuie să reprezinte o categorie de persoane care s-au evidențiat în comunitatea educațională prin rezultate evidente.
- Programul propus are cărți din domenii diferite, diversitatea oferind oportunitatea cititorilor de a avea de unde să aleagă cărți.

- Fiecare carte are o prezentare succintă a obiectivelor propuse, un set de activități realizate, menite să constituie practici de bune exemple, un set de activități interactive și recomandări.

Participarea la aceste sesiuni s-a făcut pe bază de voluntariat, fiecare invitat având experiența sa personală, împărtășind subiecte de interes pentru studenții din grupul țintă.

În derularea activităților organizate s-a ținut seama de interesele studenților, de domeniul de interes al experților, precum și de disponibilitatea acestora. Experții invitați, cărțile din Biblioteca Vie, au prezentat exemple de bune practici din profesiile proprii.

Studenții din grupul țintă au avut șansa de a afla de la aceste „cărți vii” ce înseamnă să fii antreprenor, cum poți să valorifici abilitățile profesionale în diverse domenii precum designer curricular, fondator de școală, formator, evaluator, director de grădiniță etc.

Interesul studenților a fost stimulat de succesul programelor dezvoltate de experți, succes recunoscut la nivel național, prin promovarea unor noi sisteme alternative de educație, de formare și dezvoltare.

Întrebările formulate de studenți au făcut referire la modalitățile în care pot fi valorificate în activitățile antreprenoriale competențele dobândite pe parcursul educației formale parcurse.

Avem convingerea că exemplele selectate și prezentate de cărțile din Biblioteca Vie, precum și secvențele interactive au oferit răspunsuri menite să îi familiarizeze pe studenți cu cerințele pieței muncii.

Suntem recunoscători cărților care au răspuns invitației noastre.

În continuare vom prezenta secvențe din programul Bibliotecii Vii, organizate în cadrul proiectului ROSE.

**Tabelul 1.** Program activități Biblioteca Vie

Nr. crt.	Expert	Domeniul de expertiză	Tema prezentată
1.	B.M	Cadru didactic, formator, evaluator ARACIP*, fondator școală privată	<i>Competența ca rezultat al învățării</i>
2.	J.A.	Cadru didactic, psihoterapeut, formator CNV**	<i>Comunicarea Nonviolentă în relația cu copiii</i>
3.	J.A.S.	Profesor psihopedagog, doctorand	<i>Intervenții psihopedagogice la copiii cu dizabilitate intelectuală</i>

Nr. crt.	Expert	Domeniul de expertiză	Tema prezentată
4.	M.A.	Fondator școală privată, antreprenor, coach	Învățare experiențială
5.	C.O	Cadru didactic, fondator școală privată, evaluator	Empatia în educație
6.	O.M	Designer curricular, formator, antreprenor.	Cum învață oamenii
7.	L.E	Cadru didactic, fondator școală privată, antreprenor, evaluator	Managementul carierei didactice
8.	K.M	Cadru didactic, antreprenor, formator, evaluator.	Dezvoltare comunitară
9.	T.L	Director grădiniță, doctorand	Proiectele eTwinning în grădiniță
10.	C.O.	Cadru didactic, formator, fondator școală privată, evaluator.	Dezvoltarea personală

\*Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Primar

\*\*Comunicare Nonviolentă

### 14.3. Recomandări și aplicații pentru studenți

Accesarea bunelor practici are în vedere raportarea la principiul conștientizării (Pânișoară, 2009, p. 65), care recomandă înainte de a face orice demers în orice direcție, înainte de a aplica orice soluție posibilă la situația personală, să se conștientizeze situația exactă de plecare, unde se află și ce se dorește efectiv să se realizeze.

Prezentarea experiențelor de dezvoltare personală și profesională au făcut obiectul activității Bibliotecii Vii cu tema *Dezvoltare personală*. Toate activitățile Bibliotecii Vii au avut loc în mediul virtual, invitații primind acces pe platforma TEAMS.

*Cartea invitată*, propusă spre exemplificare, a prezentat experiențe de dezvoltare proprii, parcurse în domenii și etape diferite. Tema centrală a făcut obiectul domeniului orientării în carieră. În acest sens s-au prezentat pașii parcurși în alegerea profilului, urmarea unui liceu cu profil vocațional, completat cu finalizarea studiilor de specialitate în același domeniu, Științe ale Educației, cu provocările inerente vieții de elev/student/angajat.

În calitate de angajat, au fost prezentate experiențe trăite ca debutant, cu avantajele și provocările de natură profesională. Împreună cu studenții

participanți, prin activitățile interactive, prin răspunsurile oferite și seturile de întrebări formulate, am ajuns la concluzia care pune în valoare nevoia de creare a unui sistem de mentorat funcțional, sistem atât de necesar în procesul de dezvoltare profesională, precum și nevoia existenței unui sistem decizional real, neprivat de resursele necesare unei bune funcționări.

Albulescu & Catalano (2020, p.17) pun în discuție necesitatea investițiilor în educație, subliniind ideea că societatea cunoașterii este aceea în care abilitatea de a obține noi cunoștințe este esențială pentru succesul individual, având în vedere viteza cu care cunoștințele devin perimate. Astfel, rolul cunoașterii, comparativ cu resursele naturale, capitalul fizic și forța de muncă slab calificată sunt de o tot mai mare importanță. De aceea, înțelegerea rolului investițiilor în cercetare și dezvoltare, educație și pregătire este esențială.

În societatea cunoașterii se promovează modelul de școală creativă, care trebuie proiectat la un nivel superior, inovator, în concordanță cu structurile unei societăți deschise, angajată într-o competiție permanentă pe criterii valorice: economia de piață, democrația, informatizarea prin selectarea și procesarea informațiilor esențiale și perfecționarea lor în rețea, descentralizarea administrativă, afirmarea ecologiei ca factor de autoreglare pozitivă a raporturilor dintre om-tehnologie-mediul natural. Educația ar trebui să se axeze mai degrabă pe crearea de cunoștințe decât pe transmiterea, discutarea, verificarea lor. Pe măsură ce tehnologiile sunt implementate pentru a îmbunătăți accesul la informații la nivel global, rolul educației va continua să crească și totodată să se schimbe. În societatea cunoașterii, educația nu se limitează la școală. Apariția TIC le permite indivizilor să caute informații și să dezvolte cunoștințe în orice moment și în orice loc în care accesul este disponibil și fără restricții. În aceste condiții, abilitatea de a învăța să învețe este unul dintre cele mai importante instrumente pentru a ajuta oamenii să dobândească educație formală și informală. Într-o societate a cunoașterii susținută de TIC, abilitatea de a localiza, clasifica și selecta informații este esențială. Educația în societatea cunoașterii înseamnă cultivarea responsabilității personale și a capacității de adaptare la locul de muncă și în comunitate, stabilirea unor obiective de natură formativă relevante și îndeplinirea lor pentru sine și pentru ceilalți, înțelegerea importanței realizării unei comunicări eficiente într-o varietate de forme și contexte, stimularea creativității, curiozității intelectuale, gândirii critice și receptivității la nou,

accesarea, analizarea și administrarea continuă a informațiilor prin utilizarea TIC și mass-media, dezvoltarea capacității de colaborare și de lucru în echipă, adaptarea la diverse roluri și responsabilități, respectarea diversității și a diferenței, monitorizarea continuă a propriilor nevoi de învățare, identificarea și utilizarea eficientă a resurselor corespunzătoare, transferul cunoștințelor dintr-un domeniu în altul, responsabilitate socială ținând seama de interesele comunității, manifestarea unui comportament etic la locul de muncă și în comunitate. (Albulescu & Catalano, 2020, p. 18)

Activitatea destinată studenților, de dezvoltare personală coordonată de expert, a fost continuată prin identificarea nevoilor de formare și dezvoltare, prin stabilirea priorităților, prin valorificarea aspectelor pozitive, evidențiate printr-un exercițiu de intercunoaștere etc.

Pornind de la ideea că procesul de dezvoltare personală și profesională este unul continuu, pentru a face schimbări este necesar să avem un punct de pornire, respectiv un set de obiective formulate în termeni pozitivi, accesibili, realiști, realizabili în timp etc.

Bandler și Grinder (2008), având ca punct de plecare observarea persoanelor care comunicau în mod profesionist, au descoperit că aceștia au trei calități:

1. formularea clară și precisă a obiectivelor;
2. folosirea acuității senzoriale, în vederea verificării atingerii obiectivelor propuse;
3. adaptarea flexibilă a comportamentului pentru atingerea rezultatelor propuse, adoptând acele acțiuni care îi ajută în atingerea obiectivelor.

Programarea neurolingvistică oferă, în stabilirea obiectivelor, numeroase metode și tehnici cu scopul:

1. de a colecta informații cât mai complete (PARTAT-SOMBER), tehnică folosită cu precădere în situații în care este nevoie de multă automotivare și asumare de responsabilități;
2. de a formula obiective SMARTER, utile atât la nivel personal cât și la nivel organizațional (familie, echipă etc.).

În setarea obiectivelor, studenții au fost invitați să se evalueze, pentru a arăta unde se văd acum pe fiecare dintre traiectoriile prezentate.

În acest sens am utilizat Fișa de evaluare *Fă schimbarea de la Dezvoltare Accidentală la Dezvoltare Intenționată*, fișă preluată din Programul John

## Maxwell, Ghidurile de Mastermind pentru *Cele 15 legi supreme ale dezvoltării personale* (2012)

Fișă de evaluare *Fă schimbarea de la Dezvoltare Accidentală la Dezvoltare Intenționată*,

*Cerința:* Evaluează-te în acest tabel. Pune un X în tabel pentru a arăta unde te vezi chiar acum pe fiecare dintre aceste traiectorii ale vieții.

Dezvoltare Personală Accidentală					Dezvoltare Personală Intenționată					
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Plănuiește să înceapă mâine.					Insistă să înceapă acum.					
Așteaptă ca dezvoltarea să apară de la sine.					Își asumă responsabilitatea dezvoltării personale.					
Învață din greșeli.					Învață înainte de a face greșeli.					
Depinde de noroc.					Se bazează pe muncă.					
Renunță adesea, și chiar de la primul obstacol.					Perseverează tot timpul.					
Are obiceiuri proaste.					Se străduiește să aibă obiceiuri bune.					
Promite multe.					Duce lucrurile la bun sfârșit.					
Acționează la sigur.					Își asumă riscuri.					
Gândește ca o victimă.					Gândește ca o persoană care învață.					
Se bazează pe talent.					Se bazează pe caracter.					
Nu mai învață nimic după terminarea studiilor.					Nu încetează niciodată să învețe.					

Maxwell (2012, p.3), în *Cele 15 legi supreme ale dezvoltării personale*, prezintă succint un set de ***Pași specifici pentru o dezvoltare extraordinară***

- Chiar vrei să te dezvolti? Acordă-ți puțin timp și alcătuiește un plan de dezvoltare personală care să abordeze fiecare din etapele enunțate anterior. Și fă acum primul pas pentru a te dezvolta!
- Uită-te la calendarul tău pentru anul viitor: fă planuri specifice, oportune și focalizate spre dezvoltare.
- Dacă tu consideri că nu ai timp să planifici altceva, imaginează-ți cum ar fi putut arăta anul trecut dacă ai fi avut planuri de dezvoltare.
- Amintește-ți, dezvoltarea personală nu este un obiectiv, ci un proces pe viață care TREBUIE să înceapă cu intenția. Deși planificarea perioadei de dezvoltare ar putea părea simplistă, ea este începutul intenției de a acționa. (Maxwell. J., 2012, p.3)

Activitatea de dezvoltare personală a continuat prin formularea de obiective după modelul SMARTER, [S – specific, M – măsurabil, A– acțiune, R– realist (care poate să fie atins), T – timp clar delimitat pentru el, E–ușor



de evaluat, R-relevant (valoros pentru tine)], apoi încheierea a fost însoțită de prezentarea planului de acțiune care susține dezvoltarea intenționată.

Din feedback-ul primit de la studenți, reiese că a fost o activitate utilă, care i-a condus spre descoperirea unor instrumente de reflecție asupra pașilor ce pot susține planurile de acțiune propuse.

În concluzie putem afirma că Biblioteca Vie este, în adevăratul sens al cuvântului, o bibliotecă de oameni, este un spațiu destinat dialogului unde subiectele sunt prezentate de către invitații experți – *cărțile umane* și cititorii lor. De asemenea, putem concluziona că Biblioteca Vie este un loc în care întrebările dificile sunt așteptate, apreciate și primesc răspunsuri oneste, raportate la experiențele personale, profesionale, filtrate atât din perspectiva individuală, cât și din perspectiva societală.

Cărțile umane sunt selectate pe criterii de reușită, cu dorința de a împărtăși din experiențele valoroase care pot avea impact asupra cititorilor, în situația de față, asupra studenților participanți în programul ROSE.

## Bibliografie

- Albulescu, I., Catalano, H. (2020). *Sinteze de pedagogie generală*. Ed. Didactica Publishing House, București.
- Albulescu, I., Albulescu, M. (2020), *Educația și învățământul în societatea cunoașterii. Context, tendințe, reforme*, Ed. Didactica Publishing House, București.
- Abergel, R., Rothmund, A., Titley, G., Woosch, P. (2005). *Don't judge a book by it's cover*, Directorate of Youth and Sport, Programme „Youth promoting human rights and social cohesion”, Ungaria, Council of Europe Publishing.
- Bandler, R & Grinder, J., (2008). *The Structure of Magic I*, Editura EXCALIBUR
- Neagu, M., Turcu, R. (2010). Ghidul „Biblioteca Vie”. Editura Bibliotecii Naționale a României.
- Pânișoară, O. (2015). *Profesorul de succes. 59 principii de pedagogie practică*. Editura Polirom.
- Programul John Maxwell, Ghidurile de Mastermind pentru Cele 15 legi supreme ale dezvoltării personale (2012)
- <https://humanlibrary.org>
- <https://www.redbull.com/ro-ro/biblioteca-vie-in-romania>
- <https://www.slideshare.net/artfusion/ghidul-biblioteca-vie>

## 15.

### Povești de succes

CLAUDIA CUC

#### 15.1. Povești de succes – delimitări conceptuale

În dinamica globalizării, criza provocată de coronavirus a condus la construirea unei strategii la nivel global, care pe lângă obiectivele urmărite au vizat și garantarea siguranței cetățenilor în mediul online. În acest context, în care activitățile economice, sociale, medicale, educaționale serviciile au devenit din ce în ce mai digitalizate, iar indivizii sunt conectați la multitudinea rețelelor din infrastructura digitală în care învață să socializeze și să lucreze dezvoltându-și comunicarea și relaționarea interpersonală având posibilitatea ca în noul mediu să identifice sursele de conflict și să învețe și să exersează strategiile specifice de rezolvare a conflictelor. În acest context, s-au dezvoltat noi termeni, *e-sănătatea*, *e-guvernarea* sau *e-didactica*, pentru sistemul de învățământ, care ne ajută „să ne protejăm identitatea în mediul online și garantează că activitățile noastre rămân private” ([https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/digital-solutions-during-pandemic\\_ro](https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/digital-solutions-during-pandemic_ro)). Acești ultimi doi ani au reprezentat o provocare pentru fiecare individ, familie, grup social sau comunitate profesională; de asemenea, acești ani au condus la reconstrucția experiențelor de învățare și formare educațională sau profesională, atât pentru educabil, cât și pentru profesionist fiind un proces continuu de formare și perfecționare a cunoștințelor, abilităților și competențelor pentru actuala dinamică a societății.

Dacă în anul 2013, profesorul Albu Gabriel prin metafora „grijile și îngrijorările profesorului” realiza o analiză de nevoi a sistemului, dar și nevoi individuale a dascălului, sintagma în contextul actual este atât de

relevantă. Societatea este preocupată de noua adaptare și readaptare la politicile globale ale macrosistemului, la reasezări, restructurări, procese, decizii noi, în funcție de cerințele, fluctuațiile economice și bursiere, implicit criza existentă pe piață forței de muncă internațională. Aceste modificări ale vieții politice și economice, deciziile de organizare și reorganizare ale instituțiilor financiare, economice și sociale și-au lăsat amprenta și asupra politicilor educaționale, a fluxului existent al macrosistemul educațional cu efecte de bumerang în problematica microsistemelor.

În viața socială și profesională, pandemia ne-a provocat în zona de strategie digitală, de relaționare, de comunicare, de socializare, de management rezolutiv, dar cel mai profund în atitudinea noastră, de acceptare necondiționată, de empatie, de responsabilitate și respect față de celălalt. Provocările și-au continuat demersul în modelele profesionale dezvoltate formale sau colegiale, subiective sau ambigue, dar și în modelul *leadership*-ului promovat: strategic, constructivist, antreprenorial sau sustenabil crizei sociale.

Sistemul de învățământ și implicit organizațiile școlare au demonstrat în contextul pandemic cât de eficient este managementul la nivel instituțional și rolul *leadership*-ului pentru a susține relațiile profesionale bazate pe respect, responsabilitate, confidențialitate, încredere, conectare și sinergie la nivelul echipelor profesionale, iar la nivelul organizației menținerea rezilienței structurii, a motivației, implicit a capacității indivizilor de a funcționa în acest context pandemic la capacitatea maximă la nivel personal, de echipă și de organizație. În acest context, școala românească de la nivel de teorie a facilitat în zona practică disciplinele lui Peter Senge „Școli care învață” (2016), facilitând procesul de viziune împărtășită la nivel instituțional, apreciind și învățând la nivel organizațional măiestria personală, învățând și exersând munca în echipă, reconfigurând noile modele mentale, dar și gândirea sistemică (Senge, 2016).

O schimbare semnificativă a muncii este data de criza economică pe care o traversăm, de creșterea ratei șomajului, care în prezent au un efect puternic asupra șanselor de angajare a tinerilor. Pandemia a condus la regândirea tiparului dezvoltării carierei profesionale a unui tânăr. Este o schimbare de paradigmă, cariera de succes a relațiilor de muncă de lungă

durată fiind redefinită. Ceea ce Hall și colaboratorii (1999) defineau a devenit realitate prin „succesiunea de «ministagii» de explorare – probare – expertiză – plecare, pe măsură ce pătrund în și apoi părăsesc diversele segmente de producție, tehnologii, funcții, organizații sau alte medii de lucru astăzi” (Hall et al, 1996, p. 33 apud. Niles & Bowlsbey, 2015, p. 25). Astăzi, elevul sau studentul este ajutat să își construiască așteptări realiste cu privire la locul de muncă și carieră în termeni de satisfacție personală, încât acesta să conștientizeze faptul că valoarea personală în sine a individului nu este suficientă în construirea autonomiei profesionale și a statutului profesional, este necesar o analiză riguroasă la nivelul dezvoltării personale și profesionale, a conceptului de corelare a muncii cu valoarea personală a individului.

Urmărind obiectivele orientării profesionale și a consilierii în carieră, aducem în dezbatere conceptul *povești de succes*, strategie în intervențiile de dezvoltare în carieră pentru adulții de vârstă emergentă „adunate” în *biblioteca vie*. Povești de succes reprezintă sursă și resursă pentru orice *biblioteca vie* dezvoltată la nivel instituțional.

În cadrul intervențiilor de dezvoltare în carieră pentru elevi și studenți, conceptul de *biblioteca vie* este definit fiind metodă și activitate nonformală, care conferă specialistului capacitatea de a gestiona cat mai eficient variate strategii educaționale privind accesarea de către subiecți a informațiilor despre ocupații cu atribuțiile și responsabilitățile asumate, analiza curriculumului academic, facilitarea unor experiențe profesionale împărtășite de către specialiști în domeniul consilierii și experți din variate domenii profesionale.

Biblioteca vie este o metodă și activitate eficientă, unică și inedită prin obiectivele vizate, conținutul valoric accesat de către cursanți prin experiența de învățare și formare dezirabilă construită în dialogul cu specialiștii.

Biblioteca vie reprezintă mediul stimulat, dinamic, activant și interactiv pentru consilierea în orientarea profesională a tânărului de vârstă emergentă. Dacă biblioteca, ca și instituție, este centrată pe colecția de cărți, biblioteca vie însumează oameni, specialiști, experți, surse și resurse cu poveștile de succes ale acestora, împărtășite elevilor și studenților printr-un dialog constructiv. Făcând o paralelă între patrimoniul de cărți în care

instituția investește, bibliotecă vie însumează oamenii cu stil de viață calitativ la nivelul vieții individuale, a relațiilor sociale și a mediului profesional.

Biblioteca reprezintă un patrimoniu viu, un sistem de valori inestimabil, cu povești de succes personale și profesionale, fundamentate pe calități umane și profesionale, modele atitudinale și comportamentale, pe conduite profesionale, competențe de specialitate:

- ✓ respect reciproc;
- ✓ integritate morală și profesională;
- ✓ responsabilitate morală, socială și profesională;
- ✓ confidențialitate;
- ✓ încredere și toleranță;
- ✓ confidențialitate;
- ✓ onestitate;
- ✓ transparență;
- ✓ decență și echilibru personal;
- ✓ conectare și sinergie la nivelul echipelor profesionale unde profesionistul activează;
- ✓ profesioniști proactivi cu propriile idei;
- ✓ inovație;
- ✓ autoritate profesională;
- ✓ colaborare și cooperare profesională;
- ✓ reziliență emoțională;
- ✓ promovarea diversității;
- ✓ competențe de *leadership* și management educațional;
- ✓ capacitate de adaptare a individului la schimbarea socială și profesională;
- ✓ capacitate de transformare prin formare;
- ✓ stil de viață proactiv personal și profesional etc.

Împărtășite elevilor și studenților, poveștile de succes în acest mediu inedit reprezintă ancore în dezvoltarea personală și consilierea în carieră a educabililor, conduc la stimularea, exersarea și dezvoltarea autorefecției personale, de exersare la educabili a strategiilor metacognitive flexibile; de încurajare la educabili a dialogului profesional prin dezvoltarea abilității de

a pune întrebări și exprimarea propriilor idei profesionale; dezvoltarea capacității de autoevaluare și analiză a cauzelor care au condus la succesul, dar și eșecul profesional în anumite contexte; utilizarea unor diverse strategii rezolutive prin simularea unor contexte profesionale

Poveștile de succes, metodă și activitate nonformală, cu un potențial activator, aduc în prim plan experiența românească de succes a profesioniștilor din domenii diversificate. Elevii și studenții sunt într-un dialog permanent cu specialiștii, valorificând și exersând capacitățile argumentative, realizarea în acest context a mecanismului de *feedforward*. De asemenea, poveștile de succes reprezintă pentru educabili o strategie motivațională, prin care adolescentul sau tânărul ia contact cu oameni de succes din România, conducând la dărâmarea „zidurilor groase” ale prejudecăților, stereotipiilor sociale și rigidității convingerilor, a existenței unor convingeri că în spatele succesului în carieră este un singur om cu resursele, potențialul individului, nu este o echipă, o familie și „toți ceilalți factori ai succesului printre aceștia se numără cu certitudine o largă varietate de forțe de la averea și educația familiei din care provenim până la norocul chior și alte asemenea alături de inteligența emoțională” (Goleman, 2008, pp. 12-13).

Poveștile de succes, activități nonformale, reprezintă:

- ✓ educație privind cariera;
- ✓ dialog;
- ✓ informații;
- ✓ profesionalism;
- ✓ conectare;
- ✓ sinergie;
- ✓ depășirea zonei de confort;
- ✓ expertiză;
- ✓ reflecție;
- ✓ autoevaluare;
- ✓ adaptare;
- ✓ dezvoltare personală;
- ✓ identitate vocațională;
- ✓ diferențiere;

- ✓ dezvoltarea spontaneității;
- ✓ dezvoltarea spiritului asertiv;
- ✓ implicare activă;
- ✓ compatibilitate;
- ✓ identitate socială;
- ✓ abordarea unor probleme controversate – soluționare;
- ✓ intensificarea comunicării și relaționării interpersonale etc.

## 15.2. Povești de succes – activitate nonformală în consilierea în carieră

Educația privind cariera se fundamentează prin intervențiile sistematice ale unor strategii educaționale privind consilierea și orientarea în carieră a educabililor și studenților. Ordinul nr. 650/2014 la nivel național a reglementat centrele de consiliere și orientare în carieră unde se dezvoltă programele de dezvoltare a carierei pentru studenți, „program sistematic de furnizare de informații și experiențe coordonate de consilier, proiectat să faciliteze dezvoltarea profesională” (Herr & Cramer, 1996, p.33 citat de Niles & Bowsbey, 2015, p.31). Ultimul deceniu și implicit perioada pandemică a avut ca și obiectiv identificarea de către tinerii adulți emergenți a opțiunilor ocupaționale adecvate în funcție de dezvoltarea intereselor și relația dintre acestea și carieră, dar și decizia de carieră incluzând analiza factorilor care influențează actul decizional.

În centrele de consiliere și orientare în carieră din universitate, dar și prin categoria de proiect ROSE, metoda *Povești de succes* a avut ca scop gestionarea eficientă a carierei studenților, întâlniri, dialoguri constructive cu specialiști și experți din domeniul profesional, care, prin competența profesională, expertiză, capacitate de reflectare profesională, management decizional, să le împărtășească studenților ancorele profesionale care au construit povestea de succes personal și profesional, dar și să le faciliteze studenților:

- ✓ familiarizarea studenților cu nevoile angajatorilor, dar și cu criza economică globală care afectează și piața forței de muncă;
- ✓ legătura dintre valori și planul de carieră;

- ✓ legătura dintre sistemul de valori general și valorile care definesc munca în comunitatea profesională aleasă – satisfacție profesională;
- ✓ statutul individului în organizația profesională;
- ✓ rolurile desemnate profesionistului în organizație;
- ✓ definirea problemelor de rol apărute din cauza discrepanțelor între percepția individuală a rolului și percepția îndeplinirii rolului, dar și soluțiile adoptate la nivel de management organizațional;
- ✓ dezvoltarea strategiilor rezolutive legate de definirea problemelor de rol;
- ✓ normele de grup și conformarea la norme;
- ✓ particularitățile comunicării organizaționale și eficientizarea acesteia;
- ✓ familiarizarea studenților cu strategii de evaluare și planificare a carierei;
- ✓ explorarea cu invitații a traseelor profesionale și de formare continuă;
- ✓ strategii de gestionare a schimbărilor și tranzițiilor la nivel profesional;
- ✓ legătura dintre sistemul de valori general și valorile care definesc munca, interese, abilități, deprinderi și strategii de dezvoltare a conștiinței și conduitei profesionale;
- ✓ construirea unor rețele profesionale, care să contribuie la dezvoltarea carierei individului;
- ✓ construirea unor rețele profesionale care să faciliteze schimbul de experiență și adoptarea unei atitudini responsabile față de profesie;
- ✓ familiarizarea studenților cu conceptul de stagiatura în învățământul preuniversitar;
- ✓ familiarizarea studenților cu statutul de profesor și dreptul de a profesa în învățământul preuniversitar etc.

Succesul acestui timp de activitate este dat de feedbackul pozitiv al studenților, alături de mesajul studentei, Boțan Marilena-Crina, an II, forma ID, căreia îi mulțumim pentru gândurile sale împărtășite:

„Activitățile proiectului ROSE – Povești de succes, au fost benefice atât pentru cei care se află la început de drum profesional, cât și pentru cei care traversează o perioadă de reconversie sau formare continuă la nivelul comunității profesionale. Pentru noi, studenții ID, ne-a ajutat la clarificarea



unor informații profesionale, să primim recomandări de la profesori și invitați în planificarea și dezvoltarea carierei noastre. Mi s-a părut foarte eficient dialogul cu specialiștii. Ca student ai nevoie să te ghideze un profesionist în legătură cu valorile, statutul, rolul și standardele din comunitatea profesională sau să îți vorbească despre cum poți face față dificultăților întâmpinate în procesul de căutare a primului loc de muncă.

În proiectul ROSE – *Povești de succes* s-au derulat activități de consiliere profesională cu specialiști și experți. Dialogul cu experții ne-a ajutat să aflăm mai multe despre noi, să ne descoperim interesele profesionale, să conștientizăm valorile de la locul de muncă, să învățăm să luăm decizii și să ni le asumăm. De asemenea, cum să îți alegi o carieră în funcție de ce îți place să faci, interese, nevoi, de abilitățile tale sau cum să cauți un loc de muncă la început de drum. Am învățat și conștientizat prin intermediul *Poveștilor de succes* ce înseamnă echilibrul între viața profesională și cea personală! Astfel, întâlnirile propuse de profesorul coordonator alături de invitații săi, ne-au familiarizat cu munca, motivația din spatele *Poveștilor de succes* profesional, conștientizând în comunitatea profesională, cât de importante sunt: empatia, toleranța, colaborarea în echipă, respectul și responsabilitatea, construirea unor relații profesionale cu ceilalți bazate pe încredere, dar am înțeles și să ne asumăm în dezvoltarea noastră profesională și existența unor stări conflictuale, la care este necesar să ne dezvoltăm competențe rezolutive și să învățăm să facem față frustrărilor printr-un nivel ridicat de toleranță”.

În dialogul interactiv al studenților cu angajatori, experți, specialiști – oameni care și-au atins obiectivele agendei profesionale sau personale, un element primordial îl reprezintă dezbateră scopului propus și modalitatea prin care acesta a fost atins, atât la nivel de organizație școlară cât și la nivel de construcție profesională și personală. În modelul de interviu motivațional sau în dezbateră deschisă cu specialiști, pentru elevi sau studenți este necesar să se analize cu claritate viziunea împărtășită, legătura dintre valorile personale și cele aderente la nivel instituțional, misiunea pe care în comunitatea locală au asumat-o. Astfel, dezbateră este direcționată către claritatea de expunere a strategiei instituționale, și modul de corelare a acestora cu claritatea personalului didactic al organizației școlare și obiectivele trasate.

Povestea de succes a unui *leadership* este să asigure personalului didactic și auxiliar „o înțelegere clară asupra a cine sunt, încotro se îndreaptă și cum vor ajunge acolo. Cu toate acestea, comunicarea și înțelegerea acestor declarații strategice (misiune, viziune, valori) nu înseamnă și acceptarea lor

de către angajați, nici însușirea lor și nici încrederea în ele”(Terdoslavich, 1996, apud. Hum, 2021, p. 15). În spatele acestui proces se află o echipă managerială, sunt oamenii care aderă la schimbare, împărtășesc viziunea și și-au aliniat comportamentul profesional la schimbare – strategie; sunt ore de muncă și energie; este construită o sinergie la nivel de echipă și organizație respectându-se nevoile angajaților; resursele sunt focusate pentru acest proces complex și de durată de formare prin transformare la nivel personal, de echipă și organizație. Pentru mediul educațional atât public cât și privat, este importantă cultura *leadership*-ului, este fundamentală construcția, iar, în acest context al dezbatelor din activitatea *Povești de succes*, absolvenții află că un lider de organizație școlară este necesar să aibă un management eficient la nivel profesional al învățării; își asumă riscuri din ceea ce el învață și transpune în practică declarațiile strategice; este nevoit într-un timp scurt să facă față greșelilor, eșecurilor manageriale și să le asume, demarând mecanismul de reglare și îmbunătățind strategia și declarațiile strategice. Pentru a construi o instituție este nevoie de oameni, este nevoie să construiești echipe, este nevoie să aderi la declarația lui Peter Senge „Școli care învață”(Senge, 2016), să construiască un scop bine determinat, să adere la o viziune împărtășită, să fie recunoscute valorile și măiestria, să existe interese comune, respectând echitatea ca fundament pentru îmbunătățirea calității procesului de învățământ.

***Agenda de lucru a activităților – Povești de succes este construită de către profesorul coordonator pe dimensiunile:***

➤ *Autocunoaștere și dezvoltare personală*

Dezbaterea invitațiilor este fundamentată în jurul dialogului de dezvoltare a abilităților de autoevaluare realistă a propriilor caracteristici și potențial al studenților, care reprezintă componenta fundamentală în procesul de planificare a carierei și este necesar să fie explorat de către studenți, având informații structurate despre propria individualitate în vederea construirii radiografiei concepției de sine.

În această etapă, prin intermediul *Poveștilor de succes*, se urmărește familiarizarea studenților cu conceptul de autocunoaștere și implicit cu competențele necesare (Niles & Bowlsbey, 2015, p.428):

- „a. abilități de menținere a conceptului de sine pozitiv;
- b. abilități de menținere a comportamentelor eficiente,
- c. înțelegerea schimbărilor și tranzițiilor specifice dezvoltării”(Niles & Bowlsbey, 2015, p.428).

În complexitatea procesului de autocunoaștere și dezvoltare personală, invitații abordează informațiile despre sine, modul în care aceștia au corelat valorile personale cu valorile legate de actualul loc de muncă, dezvoltarea intereselor, motivația pentru sarcină, integrarea informațiilor despre sine în decizia de carieră (Băban, 2009, p. 71, Lemeni, & Miclea, 2010). Această primă etapă a dialogului cu invitații este dirijată către autorefecție, către cele trei direcții de dezvoltare ale individului (Bharwaney, 2020, p.41):

- a. fundamentele: imaginea de sine, stima de sine, mecanism de autocontrol, stare de bine;
- b. cunoștințe, abilități, atitudini necesare pentru adaptare sau schimbare și competențe rezolutive pentru un stil de viață sănătos (calitatea vieții individuale, calitatea vieții sociale, calitatea vieții profesionale);
- c. rezultate: cu impact în plan personal și profesional.

➤ *Explorare educațională și profesională*

Invitații vor detalia strategia de selectare și prelucrare a informațiilor legate de oportunitățile educaționale și profesionale pentru accesarea unui post de muncă în mecanismul complex al dinamicii sociale.

- ✓ Sunt puse în evidență sursele formale și informale.
- ✓ Corectitudinea informațiilor, tipul de alegere respectând valorile, nevoile, interesele, dar și stilul de viață accesat.
- ✓ Experiența acumulată în domeniul profesional sau în sarcinile de instruire pe parcursul formării academice.
- ✓ Conectarea la rețeaua socială și profesională.
- ✓ Distincția dintre profesie și ocupație.
- ✓ Strategii de explorare a profesiei și ocupațiilor.
- ✓ Analiza pieței de muncă: cerere și ofertă.
- ✓ Dobândirea abilităților de căutare a unui loc de muncă în funcție de valori, nevoi, interese, stilul de viață dorit.

Prin exemplele personale oferite de către invitați sunt accesate informații legate de Explorare educațională și profesională care presupune pentru studenți (Niles & Bowlsbey, 2015, p.428):

- „a. Abilități de înscriere și participare la activități de educație și formare profesională,
- b. abilități de participare la învățare continuă și profesională,
- c. abilități de localizare, evaluare și interpretarea informațiilor legate de carieră,
- d. abilități de pregătire în vederea căutării obținerii păstrării și schimbări locurilor de muncă,
- e. o înțelegere a modului în care nevoile și funcționarea societății influențează natura și structura muncii” (Niles & Bowlsbey, 2015, p.428).

#### ➤ *Planificarea carierei*

Povestea de succes, prin specificul activității sale în această dimensiune, va urmări să împărtășească studenților planuri concrete de carieră elaborate de către specialiști, experți în diferite domenii; procesul complex de selecție a unei alternative de carieră și conținutul planului de carieră:

- ✓ scopul urmărit de către invitat și modalitatea în care acesta s-a concretizat în rezultatele dezirabile care au condus la succesul personal și profesional;
- ✓ obiectivele SMART trasate de către invitat, implicarea acestuia în atingerea lor. Această etapă se poate gestiona prin intermediul întrebărilor, se răspunde concret la modalitatea de formulare specifică, măsurabilă, realistă și ghidată de managementul timpului;
- ✓ strategiile abordate la nivel de realizare;
- ✓ implementarea deciziei de carieră cu barierele și blocajele inerente – soluții;
- ✓ reevaluarea deciziei invitatului din perspectiva expertului.

Invitații vor detalia prin experiențele de învățare și formare profesională abilitățile necesare de planificare a carierei pentru un tânăr absolvent (Niles & Bowlsbey, 2015, p.429):

- „ a. abilități de luare a deciziilor,
- b. înțelegerea impactului muncii asupra vieții personale și de familie,

- c. înțelegerea schimbărilor permanente din cadrul rolurilor de gen feminin și masculin,
- d. abilitățile necesare pentru a întreprinde tranziții profesionale” (Niles & Bowlsbey, 2015, p.429).

➤ *Promovare personală și profesională*

Povestea de succes este construită pe strategiile de marketing personal concepute și dezvoltate de profesionist de-a lungul carierei sale.

Implică component de marketing eficient:

a. nivel instrumental:

- \* CV;
- \* cartea de vizită;
- \* scrisoare de intenție;
- \* portofoliul personal.

b. nivel atitudinal:

- \* în schimbarea stării de spirit;
- \* comunicare asertivă;
- \* în conexiune;
- \* în rezolvarea de probleme;
- \* în dezvoltarea rețelelor sociale și profesionale;
- \* în gestionarea mediului virtual, implicit a rețelelor sociale și conturi;
- \* autocontrol și motivație în pregătirea interviului de angajare prin anticiparea întrebărilor din interviu și pregătirea detaliată a răspunsurilor eficiente și asertive pentru angajator, dar și autocontrol comportamental în componenta nonverbală (ținută, expresii faciale, gesturi, tonul vocii, postura, privirea).

*Ce reprezintă povestea de succes?*

- ✓ Întâlnirea cu specialiștii
- ✓ Întâlnirea cu oameni valoroși prin ceea ce ei au construit și inovat profesional
- ✓ Experiențe de viață și formare profesională dezirabilă, care au condus la povestea lor de succes
- ✓ Dezvăluirea unei strategii eficiente și personalizate, pe care de-a lungul anilor acești invitați au urmărit-o în planul personal și profesional

*Ce reprezintă povestea de succes?*

- ✓ Un sistem de valori asumat;
- ✓ Integritate;
- ✓ Dăruire față de profesie și implicit față de comunitate.

*Ce reprezintă povestea de succes?*

- ✓ Măiestrie personală și profesională;
- ✓ Echilibrul în viața personală și profesională;
- ✓ Construirea unor obiective la nivel instituțional și local.

*Ce reprezintă povestea de succes?*

- ✓ *Influencer* de succes;
- ✓ *Leadership*-ul capabil de înfăptuirea transformărilor;
- ✓ Capacitate de activare a resurselor, conectare, sinergie.

*Ce reprezintă povestea de succes?*

- O lecție de viață semnificativă

### 15.3. Recomandări și aplicații pentru studenți

#### 15.3.1. Protocol de Interviu motivațional – Manager instituțional

Cum se definește povestea de succes pentru un *leadership* în sistemul de învățământ românesc?

.....

.....

.....

.....

.....

Care este misiunea, viziunea și valorile instituției dumneavoastră?

.....

.....

.....

.....

.....

Care este strategia de promovare a ofertei educaționale la nivel comunitar?

.....

.....

.....

.....

.....

Cum sunt integrate în instituția privată cele trei sisteme interdependente: comunitatea, școala și clasa? Exemplu.

.....

.....

.....

.....

.....

Prin viziunea abordată, ce își propune instituția să construiască la nivel comunitar?

.....

.....

.....

.....

.....

Cum se construiește în mediul public viziunea împărtășită la nivel instituțional (educabili, cadre didactice, părinți, manager, reprezentanți ai comunității locale)?

.....

.....

.....

.....

.....

Criteriile în baza cărora este selectat personalul didactic și auxiliar în instituția dumneavoastră?

.....

.....

.....

.....  
 .....

Care este procentul de angajare a tinerilor absolvenți în instituție?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Din perspectiva managerului, care este rolul portofoliului personal și profesional în dezvoltarea carierei personale și profesionale pentru tânărul absolvent?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Familiarizarea tânărului absolvent cu particularitățile contractului individual de muncă. Care sunt elementele definitorii?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

Familiarizarea tânărului absolvent cu particularitățile contractului colectiv de muncă în învățământul preuniversitar și contractul individual de muncă. Care sunt elementele definitorii?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....



Familiarizarea tânărului absolvent cu fișa postului personalului didactic.  
Care sunt atribuțiile și responsabilitățile?

.....

.....

.....

.....

.....

Ce reprezintă norma didactică?

.....

.....

.....

.....

.....

Pentru manager, cum este definit succesul parteneriatului școală-familie-comunitate?

.....

.....

.....

.....

.....

Care sunt măsurile luate la nivel instituțional, în vederea sprijinirii carierei didactice în învățământul preuniversitar pentru tânărul absolvent?

.....

.....

.....

.....

.....

La nivel instituțional, pentru tânărul absolvent, cum este sprijinit debutul profesional în cariera didactică pentru obținerea statutului de profesor și dreptul de a profesa în învățământul preuniversitar?

.....

.....

.....

.....

.....

În cadrul profesiei didactice, există o diferență între responsabilitățile didactice pe care profesorul debutant de carieră le are și profesorul cu experiență și expertiză?

.....

.....

.....

.....

În procesul didactic, accentul este pus pe: proiectare, inovare, stare de bine, mentalitate, autonomie, sentiment de apartenență, învățarea în echipă, măiestria personală, pe construirea unor modele mentale sau pe dezvoltarea gândirii sistemice? Alte valori?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Împărtășiți-ne, de ce elevii, părinții, dar și absolvenții ar alege instituția dumneavoastră? Care sunt particularități care o individualizează?

.....

.....

.....

.....

.....

Care sunt barierele și blocajele întâmpinate de managerul unei instituții publice?

.....

.....

.....

.....

.....

Ce recomandări ați avea pentru tinerii absolvenți care doresc să îmbrățișeze cariera didactică într-un mediu public? Există o diferență între mediul privat și cel public la nivelul organizației, procesului didactic?

.....

.....

.....

.....

### ***15.3.2. Protocol de Interviu motivațional – Cadru didactic***

Cum se definește povestea de succes pentru cadrul didactic în sistemul de învățământ românesc?

.....

.....

.....

.....

Cum gestionați relația dintre interese și carieră ?

.....

.....

.....

.....

Din perspectiva cadrului didactic cu expertiză, succesul este asigurat și de corelarea valorilor personale cu valorile legate de munca la catedră?

.....

.....

.....

.....

La început de carieră ați avut în vedere relația dintre valorile personale și întregul proces de planificare a carierei?

.....

.....

.....

.....

.....

Pentru cadrul didactic, cum este definit succesul parteneriatului școală – familie – comunitate?

.....

.....

.....

.....

.....

Care sunt „grijile și îngrijorările cadrului didactic”(Albu,2013) în dinamica socială post pandemică? Ce soluții ați generat?

.....

.....

.....

.....

.....

Din perspectiva cadrului didactic cu expertiză, care este rolul portofoliului personal și profesional în dezvoltarea carierei personale și profesionale pentru tânărul absolvent?

.....

.....

.....

.....

.....

Din perspectiva cadrului didactic cu expertiză, care sunt pașii în elaborarea unui portofoliu de carieră?

.....

.....

.....  
.....  
.....

În cadrul profesiei didactice, există o diferență între responsabilitățile didactice pe care profesorul debutant de carieră le are și profesorul cu experiență și expertiză?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Din perspectiva cadrului didactic cu expertiză, este necesar în munca de la clasă și în formarea continuă dezvoltarea procesului autocunoaștere și dezvoltare personală?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Făcând o incursiune în timp, care au fost ancorele pentru tânărul absolvent în explorarea educațională și profesională?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Cât de complex a fost pentru dumneavoastră procesul de planificare a carierei?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Din perspectiva cadrului didactic cu expertiză, este necesară promovare personală și profesională? Exemple de strategii abordate de către dumneavoastră?

.....

.....

.....

.....

.....

Ce reprezintă succesul pentru dumneavoastră? Prestigiu, confort, un serviciu mai bun, resursă financiară, un număr mai mare de elevi la clasă, experiență sau expertiză, împărtășirea experienței profesionale, mentor?

.....

.....

.....

.....

.....

Ce recomandări ați avea pentru tinerii absolvenți care doresc să îmbrățișeze cariera didactică?

.....

.....

.....

.....

.....

### ***15.3.3. Protocol de Interviu motivațional – Consilier în carieră***

Tânărul absolvent, cum îți construiește o poveste de succes profesional?

.....

.....

.....

.....

.....

Calitatea vieții individuale și sociale influențează planul de carieră și calitatea vieții profesionale?

.....

.....

.....

.....

.....

Exemple de strategii privind dezvoltarea motivației pentru a învăța și a se dezvolta profesional? Am nevoie de patru, cinci strategii personalizate.

.....

.....

.....

.....

.....

Recomandări pentru tinerii absolvenți privind orientarea în carieră:

.....

.....

.....

.....

.....

Ce modalități de explorare a oportunităților de carieră sunt pentru un viitor absolvent?

.....

.....

.....

.....

.....

În domeniul profesional ales, aș dori să identific variabile care pot să restrângă oportunitățile de carieră!

.....

.....

.....

.....

.....

Cum pot să-mi influențeze decizia legată de carieră stilurile decizionale?

.....

.....

.....

.....

Munca cu educabili presupune competență și expertiză. Ce abilități fundamentale și atitudini sunt necesare a fi dezvoltate și în planul personal pentru a permite desfășurarea cu succes a activității profesionale?

.....

.....

.....

.....

Pentru viitorul absolvent, care este rolul portofoliului personal în dezvoltarea carierei personale?

.....

.....

.....

.....

.....

Având în vedere relația dintre CV și scrisoarea de intenție, propuneți sugestii de elaborare a acestora, care să influențeze pozitiv procesul de promovare personală în contextul angajării.



Ce abilități sunt necesare a fi dezvoltate pentru succesul tânărului absolvent la interviul de angajare?

.....

.....

.....

.....

.....

Cum depășim barierele identificate în derularea planului de carieră pentru realizarea scopurilor?

.....

.....

.....

.....

.....

Din perspectiva consilierului, ce recomandări ați avea pentru tinerii absolvenți care doresc să îmbrățișeze cariera didactică într-un mediu public sau privat?

.....

.....

.....

.....

.....

#### ***15.3.4. Protocol de Interviu motivațional – Angajator mediu privat***

Cum se definește povestea de succes pentru un antreprenor în sistemul de învățământ românesc?

.....

.....

.....

.....

.....

Ce presupune pentru un tânăr absolvent să adopte un comportament antreprenorial?

.....

.....

.....

.....

.....

În dinamica socială a contextului post pandemic, sunt ușoare sau grele, pentru un tânăr absolvent, inițierea și dezvoltarea unei afaceri în sistemul de învățământ privat din România ?

.....

.....

.....

.....

.....

Cum ați proiectat planul de afaceri pentru a avea succes prin activitățile educaționale pe care le promovați ?

.....

.....

.....

.....

.....

Care este misiunea, viziunea și valorile instituției dumneavoastră?

.....

.....

.....

.....

.....

Care este strategia de promovare a ofertei educaționale la nivel comunitar?

.....

.....

.....

.....  
.....

Cum sunt integrate în instituția privată cele trei sisteme interdependente: comunitatea, școala și clasa?

.....  
.....  
.....  
.....

Prin viziunea abordată, ce își propune instituția să construiască la nivel comunitar?

.....  
.....  
.....  
.....

Cum se construiește în mediul privat viziunea împărtășită la nivel instituțional (educabili, cadre didactice, părinți, manager, reprezentanți ai comunității locale)?

.....  
.....  
.....  
.....

Criteriile în baza cărora este selectat personalului didactic și auxiliar în instituția dumneavoastră?

.....  
.....  
.....  
.....

Care este procentul de angajare a tinerilor absolvenți în instituție?

.....

.....

.....

.....

.....

.Programele de formare continuă sunt dezvoltate în instituție sau și prin colaborare la nivel național și/sau internațional cu organizații de specialitate?

.....

.....

.....

.....

.....

Ați putea să dați exemplu de nevoi de formare profesională a cadrelor didactice la nivel instituțional? Soluții găsite?

.....

.....

.....

.....

.....

Aceste nevoi reprezintă un reper în reconstrucția curriculară?

.....

.....

.....

.....

.....

Cum este pusă în practică sintagma „formarea prin transformare” la nivel instituțional?

.....

.....

.....

.....

.....

Procesul instructiv-educativ funcționează pe bază Curriculum-ului Național elaborat și aprobat de MEN sau/și sunt respectate și standarde internaționale?

.....

.....

.....

.....

.....

În procesul didactic accentul este pus pe: proiectare, inovare, stare de bine, mentalitate, autonomie, sentiment de apartenență, învățarea în echipă, măiestria personală, pe construirea unor modele mentale sau pe dezvoltarea gândirii sistemice?

.....

.....

.....

.....

.....

Împărtășiți-ne, de ce elevii, părinții, dar și absolvenții, ar trebui să aleagă instituția dumneavoastră? Care sunt particularități care o individualizează?

.....

.....

.....

.....

.....

Care sunt barierele și blocajele întâmpinate de managerul unei instituții private?

Ce recomandări ați avea pentru tinerii absolvenți care doresc să îmbrățișeze cariera didactică într-un mediu privat?

.....

.....

.....

.....

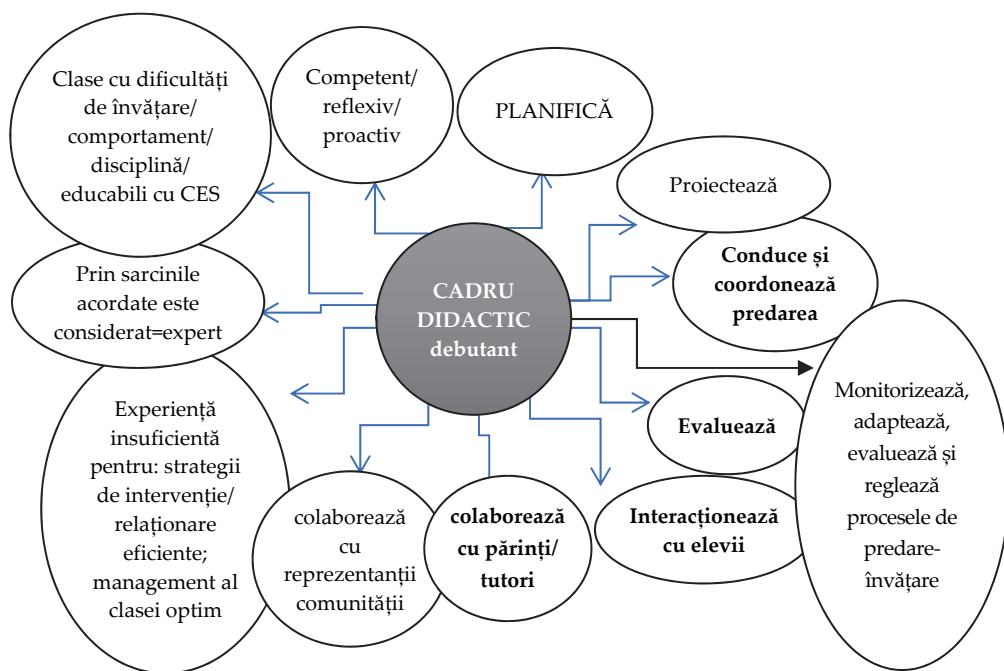
.....

*Povești de succes, reprezentare grafică:*



***Debutul profesional în cariera didactică implică sarcini, care nu fac distincția între expert și debutant!***

Fișa de lucru



**Bibliografie**

- Albu, G. (2013). *Grijile și îngrijorările profesorului*, Paralela 45.
- Băban, A. (coord). (2009). *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigiență și consiliere*, ASCR.
- Bharwaney, G. (2020). *Reziliența emoțională. Învăță cum să devii adaptabil și să-ți atingi potențialul maxim*, Polirom.
- Bush, T. (2015). *Leadership și Management educațional. Teorii și practici actuale*, Polirom.
- Dikel, W. (2015). *Sănătatea mentală a elevului. Ghid pentru personalul didactic*, Ed. Trei.
- Goleman, D. Boyatzis, R. & McKee, A., (2007). *Inteligența emoțională în leadership*, Curea Veche.
- Goleman, D. (2007). *Inteligența socială*, Curea Veche.
- Goleman, D. (2008). *Inteligența emoțională*, Curea Veche.

- Hall, D.T. & Associates. (1996). *The Career is Dead – Long Live the Career: A Relational Approach to Careers*. Jossey-Bass.
- Herr, E.L. & Cramer, S.H. (1996). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches* (5th ed.), Harper Collins.
- Hum. G. (2021). *Învățăm împărțășind. Ghid de experiențe scrise de și pentru specialiștii L&D*, Ed. Trei.
- Ionescu, D. (2020). *Analiză și dezvoltare personală. Psihologia autodeterminării*, Polirom.
- Johnson, S. M. (2020). *Terapia atașamentului în practică. Terapia centrată pe emoții aplicată la indivizi, cupluri și familii*, Ed. Trei.
- Lemeni, G. & Miclea M. (coord). (2010). *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*, ASCR.
- Lemov, D. (2021). *Cum să predai ca un campion 2.0. 62 de tehnici pentru a le deschide elevilor calea către facultate*, Ed. Trei.
- Lupu, D. A. (2013). *Activitățile de consiliere. Reușita și stima de sine în viața preadolescenților*, ASCR.
- Marzano, R.J. (2015). *Arta și știința predării. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă*, Ed. Trei.
- Neacșu, I., & Suditu, M. (2020). *Educația emoțional-afectivă. Noi explorări, noi strategii*, Polirom.
- Niles, S.G. & Bowlsbey, J.A.H. (2015). *Intervenții în dezvoltarea carierei în secolul 21*, ASCR.
- Răduț-Taciu, R. Stan, C. & Bocoș, M.D. (2017). *Pedagogia adulților. Definiții, elemente de reflecție și exerciții aplicative*, Cartea Românească Educațional.
- Rosengren, D., (2021). *Dezvoltarea abilităților de aplicare a interviului motivațional. Ghid pentru practicieni*, Ed. Trei.
- Sahlberg, P. (2019). *Leadership educațional: modelul finlandez. Patru idei însemnate și necostisitoare pentru îmbunătățirea învățământului*, Ed. Trei.
- Senge, P, Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2016). *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*, Ed. Trei.
- Șerbănescu, L., Bocoș, M.D. & Ioja, I. (2020). *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid didactic*, Polirom.
- Stoica-Constantin, A. (2018). *Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*, Ediția a-II-a, Polirom.
- Wagner, T. (2014). *Formarea inovatorilor. Cum crești tinerii care vor schimba lumea de mâine*, Ed. Trei.
- Walker, T.D. (2018). *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună-dispoziție*, Ed. Trei.



Web-site

[https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/digital-solutions-during-pandemic\\_ro](https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/digital-solutions-during-pandemic_ro)

<https://digital-strategy.ec.europa.eu/ro/search?search=>

<https://edict.ro/dezvoltare-personala-biblioteca-vie/>

[https://alili2001.files.wordpress.com/2014/12/biblioteca-\\_vie.pdf](https://alili2001.files.wordpress.com/2014/12/biblioteca-_vie.pdf)

[https://www.edu.ro/sites/default/files/proiect%20cod%20etica%2019\\_12\\_2016.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/proiect%20cod%20etica%2019_12_2016.pdf)

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-higher-education-56\\_ro](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-higher-education-56_ro)

## 16.

### Consilierea și orientarea profesională

CLAUDIA CRIȘAN, SEBASTIAN TURDA,  
DANIEL ANDRONACHE, ALEXANDRA OLTEAN

#### 16.1. Consilierea în carieră și orientarea profesională – delimitări conceptuale profesionale

Percepția privind activitatea profesională diferă de la o persoană la alta. În timp ce unii acordă importanță maximă muncii, aceasta oferindu-le posibilitatea de exprimare, fiind un mijloc prin care își dau sens și scop vieții, pentru alții munca poate să fie doar o modalitate prin care să își atingă alte scopuri de viață (de exemplu: să întrețină familia, să călătorească etc.) sau să își asume responsabilitatea individuală în raport cu identitatea culturală din care fac parte (Niles & Harris-Bowlsbey, 2015). În acest context, deciziile în carieră sunt întemeiate pe un sistem de valori care, într-o anumită perioadă a vieții, pot ocupa un rol prioritar în viața unui individ, pentru ca în alte etape ale existenței sale, ele să fie estompate sau subordonate altora în funcție de nevoile percepute (Cochran, 1997).

Deloc de neglijat este multitudinea de roluri pe care individul le ocupă pe parcursul vieții sale, cariera fiind doar un element în metafora „cutiilor vieții”. Acest fapt explică de ce unii „muncesc pentru a trăi”, iar alții „trăiesc pentru a munci”, respectiv dacă pentru prima situație munca poate să devină o sursă și un mijloc de satisfacție și dezvoltare personală, ceea ce oferă sens vieții, în cea de-a doua situație, munca poate să fie percepută ca o modalitate de satisfacere a unor nevoi alocându-i-se o valoare periferică. Fiind ghidate de sistemul de valori, rolurile pe care individul le are în viață interacționează și se influențează reciproc, ceea ce face ca un anumit loc de muncă să capete

semnificații variate în cazul a doi indivizi care experimentează contexte de viață diferite (Niles și Harris-Bowlsbey, 2015).

Data fiind complexitatea situației, *consilierea privind cariera* joacă un rol din ce în ce mai important la nivelul societății în care trăim. Conform Niles și Harris-Bowlsbey (2015), *cariera* definește persoana, aflându-se la interacțiunea constantă între individ și mediu. Aceasta prinde contur prin deciziile profesionale pe care individul le ia pe parcursul vieții, respectiv acțiunile în care se angrenează înainte de a intra pe piața muncii și până când părăsește rolul formal de angajat. Așadar, decizia de carieră nu mai este percepută ca fiind o acțiune punctuală într-o anumită etapă a vieții (Dawis, 2005), ci mai degrabă un proces dinamic care se realizează pe întregul parcurs al evoluției noastre, în strânsă interdependență cu mediul. Având în vedere aceste aspecte, consilierea în carieră reprezintă un ansamblu de acțiuni bazate pe o relație formală consilier-client, în care se oferă sprijin, îndrumare și asistență în depășirea îngrijorărilor legate de carieră. UNESCO (2000) definește *orientarea în carieră* ca fiind procesul prin care un individ este asistat în descoperirea, acceptarea și utilizarea adecvată a propriilor abilități, aptitudini și interese în concordanță cu aspirațiile și valorile sale. Explorând mai în profunzime constructul, Tanveer-Uz-Zaman, Choudhary și But (2014) au investigat orientarea în carieră atât din prisma unui concept, cât și a unui proces. Analizat din prisma unui concept, orientarea în carieră vizează dezvoltarea optimă a individului, pe când privit din perspectiva unui proces, aceasta urmărește îndrumarea individului în propriul proces de autocunoaștere (identificarea punctelor tari și a limitelor, intereselor și valorilor personale) și auto-direcționare (capacitatea de a lua decizii, de a rezolva probleme, de a face alegeri). Așadar, „consilierea în carieră este un construct educațional în care individul este sprijinit în a se autocunoaște și a utiliza ulterior aceste informații pentru a deveni productiv în cadrul societății din care face parte” (Crișan, Călin și Oltean, 2015, p. 13). Acest lucru implică din partea individului dezvoltarea capacității de explorare a propriului profil vocațional și a potențialului său, precum și a limitelor pe care el le are, a problemelor cu care se confruntă pentru a putea ulterior să identifice cu sau fără sprijinul unui specialist soluții realiste și raționale cuantificate în opțiuni profesionale.

Spre deosebire de *educația pentru carieră*, care reprezintă o intervenție educațională de dezvoltare, în avans, a deprinderilor și abilităților necesare tinerilor pentru dezvoltarea și managementul propriei cariere (Isaacson și Brown, 2000), *consilierea în carieră* vizează dezvoltarea abilităților unei persoane, sau grup de persoane, pentru rezolvarea unei probleme specifice legate de carieră (indecizie, anxietate legată de carieră, insatisfacție academică, plan de carieră etc.).

Conform Tomșa (1999) consilierea privind cariera este centrată pe nevoile individului care este ajutat și asistat:

- ✓ Să se cunoască în mod realist.
- ✓ Să exploreze lumea profesiilor și a ocupațiilor precum și dinamica acestora.
- ✓ Să ia decizii informate, concretizate în opțiuni privind traseul profesional și socio-personal.
- ✓ Să-și modifice opțiunile (să-și schimbe profesia) dacă cerințele sociale și aspirațiile personale impun acest aspect.
- ✓ Să obțină satisfacții în muncă, în activitățile sociale și în viața personală.
- ✓ Să dezvolte sentimentul autorealizării, al autoîmplinirii.

Deoarece, frecvent, profesia este corelată cu valoarea de sine a unei persoane (Shanahan & Porfeli, 2002) este lesne de înțeles de ce adesea tinerii experimentează un nivel crescut al indeciziei de carieră și manifestă comportamente de ezitare, amânare. Niles și Harris-Bowlsbey (2015) sunt de părere că procente oferite (National Career Development Association-NCDA) în 1989, respectiv 39% dintre indivizi nu au un plan de carieră și 69% nu știu cum să ia o decizie profesională în cunoștință de cauză, lipsindu-le o serie de informații și abilități legate de planificare și gestionarea propriei cariere, ar fi similare poate chiar semnificativ mai mari, dacă sondajul ar fi reluat. Adesea, cercetările care au vizat identificarea nevoilor de consiliere în carieră au abordat această problemă într-un sens larg, fără a face o distincție clară între nevoi și dorințe, granița dintre cele două concepte dovedindu-se a fi relativ fragilă (Gonzales, 1997; Bernes & Magnusson, 2001; Witko, Bernes, Magnusson, Bardick, 2005; Witko et al., 2005). Kaufman (1997) a fost primul care a subliniat necesitatea abordării conceptului de nevoi în termeni de

substantiv și nu de verb, subliniind cu acuratețe ușurința cu care se poate cădea în capcana de a trece direct la concluzii eronate, fără a lua în considerare o serie de variabile și de a formula ipoteze (Kaufman, 1997; Kaufman și colab., 2003 Kaufman, 2006; Kaufman, Rojas & Mayer, 1993). După cum a constatat Kavale (2012), nevoile de consiliere în carieră ale tinerilor și adolescenților au fost frecvent abordate în termeni de atitudini, convingeri, potențiale soluții la probleme, credințe, satisfacții/insatisfacții, nivel de aspirație sau dorințe. Printre studiile care au abordat mai obiectiv această problemă se numără studiul oferit de Fouad et al. (2006) care au investigat nevoile de conștientizare și utilizare a serviciilor de consiliere în rândul tinerilor. Autorii studiului au analizat nevoile de consiliere în termeni de trei dimensiuni, respectiv: nevoia de evaluare, nivelul de conștientizare și gradul de utilizare a serviciilor oferite. În baza datelor obținute, echipa de cercetare a constatat că studenții au manifestat nevoi de consiliere atât în ceea ce privește luarea deciziilor de carieră, cât și pe problemelor de gestionare a stresului perceput în această etapă. Aceste rezultate sunt extrem de importante dacă sunt luate în calcul rezultatele oferite de către Herr (1989). Autorul a surprins faptul că nivelul ridicat de incertitudine și insatisfacție profesională corelează pozitiv cu un grad ridicat de suferință psihologică și fizică, materializate adesea în anxietăți, depresii, abuz de substanțe, suicid, activități infracționale (Herr et al, 2004). Concluziile susțin „ipoteza revărsării”, conform căreia trăirile resimțite față de o anumită dimensiune a vieții se pot propaga asemeni unei unde asupra tuturor celorlalte (Fritzche și Parrish, 2005).

Analizând informațiile prezentate mai sus se conturează tot mai clar relevanța *educației și consilierii pentru carieră*, acțiuni prin care tineri trebuie sprijiniți în dezvoltarea abilităților necesare (autoevaluare, explorare de profesii, planificare, abilități decizionale) astfel încât să poată lua decizii de carieră informate și realiste. Așa cum amintea Niles și Harris-Bowlsbey (2015) „accentual sporit pe clarificarea valorilor reflectă faptul că azi, poate mai mult ca oricând, ar trebui să fie limpede că a le oferi clienților informații (derivate din evaluarea de obiective) despre ei înșiși și despre lumea muncii este un lucru necesar, însă nu și suficient, pentru ca oamenii să aibă capacitatea de a gestiona eficient cariera. Intervențiile în dezvoltarea carierei

trebuie să fie direcționate către a-i ajuta pe indivizi să-și clarifice și să-și formuleze sensul pe care caută să-l exprime în activitățile lor profesionale” (p.47). Așadar, este de la sine înțeles că „sfera personală” și „cariera” se întrepătrund indisolubil, ceea ce face ca decizia de carieră să devină atât de personalizată și dificilă în același timp.

Conform Asociației Americane de Consiliere, *consilierea profesională* este definită ca fiind „punerea în practică a principiilor legate de sănătatea mentală, a celor psihologice și de dezvoltare umană prin intermediul unor intervenții și strategii de ordin cognitiv, afectiv, comportamental care se focusează pe bunăstare, dezvoltare personală și dezvoltarea carierei” (Gladding, 2004, p. 6). În același timp, *consilierea vocațională*, care este cu precădere de natură psihologică, implică patru direcții mari de acțiune (Post et. al., 2002):

- a) Să ajute beneficiarii să dobândească o mai mare conștiință de sine în domenii cum ar fi interesele, valorile, abilitățile și stilul de viață.
- b) Să conecteze beneficiarii la resurse, astfel încât aceștia să devină mai conștienți și să acumuleze mai multe informații privind locurile de muncă și ocupațiile existente pe piața muncii.
- c) Să implice beneficiarii în procesul de luare a deciziilor, astfel încât să fie capabili să aleagă o carieră adaptată la propriile interese, valori, abilități și personalitate.
- d) Să ajute beneficiarii să devină manageri activi ai carierei lor profesionale și să devină conștienți de necesitatea învățării pe tot parcursul vieții.

Porfeli și colaboratorii săi (2011) sunt de părere că *dezvoltarea identității vocaționale* include trei dimensiuni: (1) angajamentul, (2) explorarea și (3) reconsiderarea angajamentului privind cariera, proces care se extinde pe o perioadă mai lungă de timp (Skoricov & Vondracek, 2011). Teoria ajustării la muncă (The Theory of Work adjustment-TWA; Dawis și Lloyd, 1996) abordează corespondența dintre individ (abilități, nevoi) și mediu (abilități solicitate), iar Teoria corespondenței persoană-mediu (Person-Environment Correspondence-PEC; Dawis, 2005) subliniază faptul că ambele componente sunt active și reactive, ceea ce face ca procesul de dezvoltare a carierei să fie

unul dinamic și foarte flexibil. Datele oferite de către Negru-Subțirică, Pop & Crocetti (2015) indică faptul că *adaptabilitatea carierei* este un bun predictor în ceea ce privește acțiunile de explorare și angajament al adolescenților, specific primelor două dimensiuni ale identității vocaționale și fundamentale în conturarea identității vocaționale.

Savickas (2005) a definit adaptabilitatea în carieră ca fiind „un construct psihosocial care denotă disponibilitatea și resursele unui individ pentru a face față situațiilor actuale și iminente privind sarcini de dezvoltare profesională, tranziții ocupaționale și traume personale” (p. 51). Existența unui astfel de conflict intern impune dezvoltarea unor abilități de adaptare/acomodare ce devin ușor o interfață între schimbările sinelui și schimbările din mediu, respectiv adaptarea la modificările interne ale individului și cele externe impuse de realitatea socială, proces ce se află într-o constantă dinamică deoarece nici individual și nici mediul nu se opresc din această dinamică a evoluției (Savickas, 2005).

Explorarea personală reprezintă o componentă fundamentală în *dezvoltarea comportamentului vocațional*, cunoștințele despre propria persoană reprezentând piatra de temelie în creionarea *sinelui vocațional* și implicit în demararea unui proces informat și realist privind decizia de carieră. Conceptul este utilizat pentru a desemna diferitele aspecte ce țin de sine, elemente care se consideră a fi relevante în alegerea și succesul vocațional, care sunt, cu alte cuvinte, traduse în *profilul vocațional* al unei persoane.

Barrett & Tinsley (1977) definesc *cristalizarea sinelui vocațional* ca fiind „gradul de claritate și certitudine a autopercepției cu privire la atitudinile, valorile, interesele, nevoile și abilitățile relevante din punct de vedere vocațional” (p. 302). Adițional, Savickas (1994), reafirmând o ipoteză centrală a teoriei lui Super, a remarcat că „până când un individ nu stăpânește acțiunile specifice care duc la cristalizarea conceptului de sine vocațional, acesta nu este pregătit să indice o opțiune de carieră” (p. 244). Din această perspectivă, indecizia poate fi conceptualizată ca fiind dificultatea unei persoane de a-și manifesta conceptul de sine vocațional (probabil slab cristalizat).

Pentru a facilita procesul de cristalizare a sinelui vocațional, individul se va concentra pe cele cinci coordonate esențiale ale acestuia:

- (1) *Trăsăturile de personalitate* care sunt dispoziții stabile care reflectă *pattern-uri* cognitive, atitudinale și comportamentale ale indivizilor, concretizate în modalitatea în care aceștia fac față situațiilor de viață (McAdams & Pals, 2006; Roberts & Wood, 2006).
- (2) *Interesele vocaționale* sunt „expresia personalității în muncă, hobby-uri, activități recreative și preferințe” (Holland, 1975, p. 7). Modelul propus de către Holland este unul circumplex bidimensional, ce are la bază două dimensiuni fundamentale: Date-Idei respectiv Oameni-Lucruri, care stau la baza relațiilor dintre cele șase tipuri vocaționale: Realist, Investigativ, Artistic, Social, Întreprinzător și Convențional. Datele existente la nivelul literaturii de specialitate susțin că trăsăturile de personalitate sunt corelate cu interesele profesionale (Larson, Rottinghaus și Borgen, 2002), și ambele au influență asupra comportamentului vocațional și în dezvoltarea carierei (Gellatly et al., 1991).
- (3) *Aptitudinile, abilitățile și competențele dobândite* – dacă aptitudinile reprezintă potențialul unei persoane de a învăța și obține performanță într-un anumit domeniu” (Băban, 2001. p. 217) competențele fac trimitere spre cunoștințele declarative și procedurale. Relația dintre interese și dezvoltarea abilităților și competențelor a fost demonstrată la nivelul literaturii de specialitate. Factorul ereditate și mediu joacă un rol important în crearea unor experiențe de învățare care duc la identificarea unor aptitudini manifestate din prisma preferinței pentru realizarea unor activități. Întărite, aceste acțiuni pot facilita dezvoltarea abilităților, deprinderilor și competențelor dezvoltându-se astfel interese față de anumite activități/domenii ocupaționale. În contextul consilierii în carieră adesea se discută despre abilitățile și competențele de bază (*soft skills*) și abilitățile și competențele tehnice (*hard skills*) (Heckman & Kautz, 2012, Succi, 2015).
- (4) *Valorile personale și valorile legate de muncă* constituie factori de fundamentare a deciziilor individuale fiind principii care orientează modalitatea de acțiune. Fiind constructe robuste, una dintre



principalele caracteristici ale sistemului de valori este persistența în timp. Psihosociologul Schwartz (2004), prin intermediul modelului quasi-circumplex al valorilor umane, a identificat zece grupe de valori repartizate pe două axe polare, satisfacție-securitate, respectiv orientarea spre sarcină-orientarea spre oameni: universalism, binefacere, conformism, tradiție, securitate, putere, realizare, hedonism, autodirecționare, stimulare.

(5) *Stilul de viață și stilul de muncă*. Stilul de lucru este combinația de calități profesionale, organizaționale, politice și morale exprimate în activitățile profesionale zilnice ale indivizilor pentru a satisface sarcinile de muncă (Moslehpour et al., 2019). Dawis și Lofquist (1984) definesc stilurile de lucru ca fiind atribute de lucru ale unui angajat. Aceste trăsături se stabilesc în general în copilărie prin experiențe de muncă în context școlar sau informal, cristalizându-se la vârsta adultă și scăzând din cauza procesului de îmbătrânire. Stilul de muncă poate fi definit ca o combinație de trăsături specifice organizate pe mai multe dimensiuni distincte (Niculiță, 2015): modalități de gestionare și canalizare a energiei personale (extraversie – introversie); modalități specifice de culegere a informațiilor (senzație și percepție – intuiție); modele de luare a deciziilor (bazate pe rațiune – bazate pe emoție); modele de management al vieții (raționament, judecată de valori și percepție).

Decizia de carieră este un proces continuu și complex, iar conturarea sinelui vocațional este doar o etapă din întregul demers. Atunci când se discută despre *dezvoltarea carierei* individul trebuie să fie conștient că acest proces este rezultatul implementării unei autoevaluări eficiente și a unei bune planificări de carieră în urma cărora el dobândește competențele și experiența necesară. Acest lucru presupune schimbare și autodezvoltare pe parcursul întregii vieți, ca urmare a integrării tuturor rolurilor, contextelor și evenimentelor din viața sa. Pentru a putea lua o decizie de carieră realistă și informată el trebuie să parcurgă cinci etape esențiale:

- 1) autocunoașterea;
- 2) explorarea educațională și profesională;
- 3) decizia de carieră;

- 4) planul de carieră și
- 5) implementarea acestuia.

Numeroase studii au indicat faptul că serviciile de consiliere și orientare în carieră oferite tinerilor și adolescenților cu scopul de a-și descoperi propriile abilități, competențe, interese și valori sunt corelate semnificativ cu satisfacția academică și profesională și implicit cu succesul în carieră (Makinde, 1993). Așadar, problematica orientării în carieră a tinerilor se răsfrânge direct asupra fenomenului inserției profesionale (Pavelea, 2013). Așa cum menționa Martinez și Dănălache (2008) „realitatea actuală demonstrează că principala problemă a tinerilor nu este atât găsirea unui loc de muncă oarecare, ci mai ales obținerea unui loc de muncă de calitate, stabil și adecvat individului în cauză” (Martinez și Dănălache, 2008, apud Pavelea, 2013, pp. 13-14).

Prin identificarea adecvată și în timp util a nevoilor de consiliere în carieră, pot fi oferite soluții adecvate, mai durabile și în același timp, la un cost semnificativ mai mic. În consecință, acțiunea exploratorie a nevoilor de evaluare ar trebui considerată ca un prim și inevitabil pas în planificarea intervențiilor în orientarea și consilierea în carieră (Kavale, 2012) într-un sistem educațional centrat pe nevoile și interesele individului.

## **16.2. Rolul consilierii profesionale în contextul învățământului universitar**

De-a lungul timpului, abordarea în cadrul consilierii în carieră a suferit o serie de modificări determinate pe de o parte de evoluția socio-economică a societății în general, pe de altă parte ca rezultat al percepției privind munca în particular. Astfel, dacă în abordările clasice de tipul trăsătură-factor, consilierul ocupa locul central, activ și directiv, fiind responsabil de dirijarea demersului de colectare, integrare, organizare informațiilor pentru ca ulterior să creioneze un plan de acțiune pentru individul care solicita sprijinul și eventual să îl plaseze pe piața muncii, noile tendințe în acțiunile de consilierea în carieră sunt orientate mai degrabă spre asistență individului în acest demers, oferindu-i-se sprijin în clarificarea și formularea sensului pe

care-l caută să-l exprime prin activitățile sale profesionale (Niles și Harris-Bowlsbey, 2015).

Pentru a identifica principalele nevoi de consiliere, Dogar, Azeem, Majoka, Mehmood și Latif (2011) au realizat o cercetare pe 60 de studenți din ultimul an de studiu. Dintre cele cinci categorii principale de nevoi evaluate (educațional, vocațional, emoțional, social și comportamental) nevoile de consiliere în carieră au ocupat cea mai mare pondere, respectiv 45%. Un studiu de o complexitate mult mai mare a fost realizat de Răduleț (2013) pe un eșantion de 724 de studenți, vizând în special modul în care aceștia iau decizia de carieră. Pornind de la datele identificate, autoarea a constatat că studenții sunt mai degrabă confuzi decât orientați spre carieră, evidențiind nevoia urgentă a serviciilor de orientare și consiliere profesională în mediul universitar, care să ajute tinerii în procesul de clarificare a propriilor interese, abilități, competențe, valori, pe de o parte, iar pe de altă parte, pentru a-i ajuta să înțeleagă multitudinea factorilor care au un rol activ în decizia de carieră și în planificarea acesteia. Investigând nivelul de maturitate în carieră al studenților, Crișan, Pavelea și Ghimbuluț (2015) au obținut rezultate în aceeași direcție. Datele colectate pe un eșantion de 130 de participanți au indicat niveluri ridicate de imaturitate în carieră, implicare pasivă în procesul de luare a deciziilor în carieră și explorare limitată a informațiilor despre piața muncii. Rezultatele au indicat slabe abilități în explorările carierei și, de asemenea, în procesul de luare a deciziilor. Cea mai mare parte a respondenților (indiferent de anul de studiu) s-au situat în etapa de autocunoaștere, încercând să-și identifice punctele forte și, de asemenea, limitările legate de carieră. Aceștia se avântă într-un proces de luare a deciziilor fără să fi trecut prin etapa de explorare a propriei persoane și a opțiunilor profesionale, fiind focusați să identifice un loc de muncă în domeniul lor de studiu, fără a-și cunoaște abilitățile sau scopul de carieră. Mergând mai departe cu investigația s-a descoperit că internetul este principala sursă de informații pentru ei, fără a apela la web site-uri de specializate sau platforme de carieră. Așadar abordarea pasivă a explorării carierei determină deficite serioase în colectarea de informații relevante,

conturarea unei imagini inexacte și lacunare a profilului vocațional ceea ce nu-i face neapărat candidați ideali pe piața muncii. Chiar dacă dețin un profil pe rețele sociale prin care își manifestă interesul în dezvoltarea unei cariere, ei nu au un plan de carieră clar conceput, iar singurul element de construire a brandului personal este CV-ul. Așadar, studentul se focusează mai degrabă pe factori de decizie și mai puțin pe dezvoltarea sa profesională (Crișan, Călin, Ghimbuluț, 2015). Majoritatea tinerilor consideră că nu dețin o conștiință clară a sinelui, afirmând că nu își cunosc suficient de bine abilitățile, competențele, aptitudinile și talentele pentru a decide înspre ce direcție profesională să se îndrepte (Argyropoulou & Kaliris, 2018). Pe lângă acest aspect, alte dificultăți cu care se confruntă studenții sunt: presiunea grupului, conflictele apărute în urma impunerii anumitor valori, refuzul de a-și asuma responsabilitatea pentru luarea unei decizii de carieră și dorința nerealistă de a găsi rapid și fără prea mult efort un loc de muncă stabil.

Conform Arnett (2000; 2004) aceste caracteristici sunt specifice fazei de maturitate emergentă plasată între adolescență și vârsta adultă tânără, o vârstă a explorării identității, a instabilității, a concentrării asupra sinelui, a sentimentului de a te afla între prea multe opțiuni. Din perspectiva teoriei lui Super (1980), aceste comportamente sunt caracteristice etapei de explorare a posibilităților privind educația, activitățile și relațiile sociale, profesiile etc., o perioadă de explorare de noi experiențe, colectare de informații, dezvoltare a abilităților și competențelor, de cristalizare a identității vocaționale și analiză a opțiunilor de carieră. Prezența unei identități profesionale difuze, dificultățile în alegerea unei specializări academice sau identificarea clară a unui traseu profesional determină adesea o rată crescută a abandonului universitar (Gray și Herr, 2000; Marklein, 2011).

Aceste date trag semnale de alarmă asupra conceperii de *strategii și programe de orientare în carieră* care să se concentreze pe creșterea conștientizării studenților asupra importanței implicării active în dezvoltarea unei cariere, în asumarea unei perspective critice asupra conținutului accesat și în dezvoltarea competențelor profesionale căutate de către angajatorii pe piața muncii (Crișan, Călin și Ghimbuluț, 2015).

Serviciile de consiliere în carieră ar putea sensibiliza studenții asupra necesității de a acționa activ și responsabil atunci când se confruntă cu o problemă legată de carieră jucând astfel un rol activ în propriul proces de dezvoltare profesională, atât din punct de vedere intelectual, cât și comportamental pentru a-și putea crește gradul de angajabilitate (Borgen, 1991).

Prin urmare, evaluarea nevoilor de consiliere trebuie să fie întotdeauna proactivă, indicând decalajele existente între situația actuală și situația dorită urmată fiind de identificarea unor soluții optime pentru îmbunătățirea situației de fapt (Watkins et al., 2012). Aceasta implică o comparație constantă între ceea ce este și ceea ce ar trebui să fie pentru a se putea ajunge la o maturitate a carierei (Kavale, 2012). Conceptul face trimitere spre disponibilitatea individului de a lua decizii informate, adecvate vârstei și de a face față sarcinilor de dezvoltare a carierei (Savickas, 1999).

Alegerea unei profesii reprezintă un proces multifacțat influențat de numeroase variabile pe care tânărul trebuie să le ia în calcul. Așadar, luarea deciziilor nu se bazează doar pe interese sau trăsături, ci trebuie avute în vedere aspecte precum: tendințele pieței, influența familiei, presiunile grupului, nivelul de pregătire, impactul financiar și multe altele (Savickas et al., 2009). Însă indivizii și, în speță tinerii, nu indică un *pattern* decizional similar. Stilurile sau strategiile de luare a deciziilor se referă la modele de comportament sau la metodologia pe care o urmează fiecare student pentru ca decizia să aibă cel mai bun rezultat posibil (de exemplu, rațional, intuitiv, dependent) (Argyropoulou, Sidiropoulou-Dimakakou și Giannitsas, 2006). Conform Johnson (1978) există patru stiluri decizionale: sistematic, spontan, intern și extern. Dacă persoanele cu un patern decident spontan iau decizii într-o modalitate rapidă și holistică, decidenții sistematici analizează alternativele într-o manieră logică și rațională, căutând în mod activ informații relevante, asumându-și în final deciziile luate. De asemenea, dacă persoanele cu un stil decident intern analizează în tăcere opțiunile cu plusurile și minusurile lor, cei cu un stil extern analizează aceste aspecte împreună cu alte persoane (Niles și Harris-Bowlsbey, 2015). Prin raportare la decizia de carieră s-a constatat că persoanele cu pattern sistematic intern tind să evolueze mai lent în carieră și să manifeste încredere mai redusă în

rezolvarea sarcinilor profesionale prin raportare la cei care prezintă un pattern sistematic extern, care indică un nivel de autoeficacitate în luarea deciziilor mai crescut și un nivel mai scăzut al indeciziei de carieră (Neles et al., 1997). Un alt element important în luarea unei decizii de carieră îl reprezintă adaptabilitatea în luarea deciziilor în carieră. Acesta se referă la capacitatea individului de a lua decizii de carieră după ce a luat în considerare informațiile necesare pentru procesul în derulare, fără întârzieri inutile la începutul sau la finalizarea acestuia (Gadassi et al., 2012). Prin urmare, studenții care sunt mai adaptabili investesc în luarea deciziilor în carieră, adoptă o atitudine pozitivă față de planificarea și explorarea carierei, sunt mult mai mulțumiți de decizia lor (Vertsberger & Gati, 2015) și dobândesc un nivel ridicat de încredere în propria capacitate de a a-și atinge obiectivele ocupaționale (Willner et al., 2015). Mai exact, colectarea informațiilor mai cuprinzătoare, procesarea mai analitică a informațiilor, un locus de control intern, mai mult efort investit, niveluri mai scăzute de procrastinare, reactivitate crescută în luarea deciziei finale, dependență mai mică de ceilalți și mai puțină dorință de a le face pe plac altora sunt considerate caracteristicile esențiale pentru a elabora profilul adaptativ de luare a deciziilor în carieră (Gati & Levin, 2014).

Având în vedere diversitatea studenților din campusurile universitare, serviciile de consiliere și orientare în carieră ar trebui să fie cât mai diversificate pentru a răspunde unui număr cât mai mare de nevoi. În studiul realizat de către Healy și Reilly (1989) pe un eșantion de aproape 3000 de studenți din zece instituții universitare au identificat următoarele șase nevoi prioritare:

- ✓ activități de autocunoaștere;
- ✓ sprijin în stabilirea obiectivelor de carieră;
- ✓ suport în creionarea planurilor de carieră;
- ✓ suport în analiza opțiunilor de carieră existente;
- ✓ planificarea studiilor;
- ✓ activități pentru dezvoltarea abilităților de căutare a unui loc de muncă.

Conform Comitetului Național de Coordonare a informării Profesionale din SUA (NOICC, 1992) studenții au nevoie de trei mari categorii de competențele pentru a-și gestiona eficient cariera: (1) abilități de autocunoaștere, (2) explorarea educațională și profesională și (3) planificarea carierei.

În ceea ce privește strategiile și programele de consiliere în carieră specifice mediului universitar, Niles și Harris-Bowlsbey, (2015) oferă următoarele coordonate pe cele trei domenii de competențe (Tabelul 1).

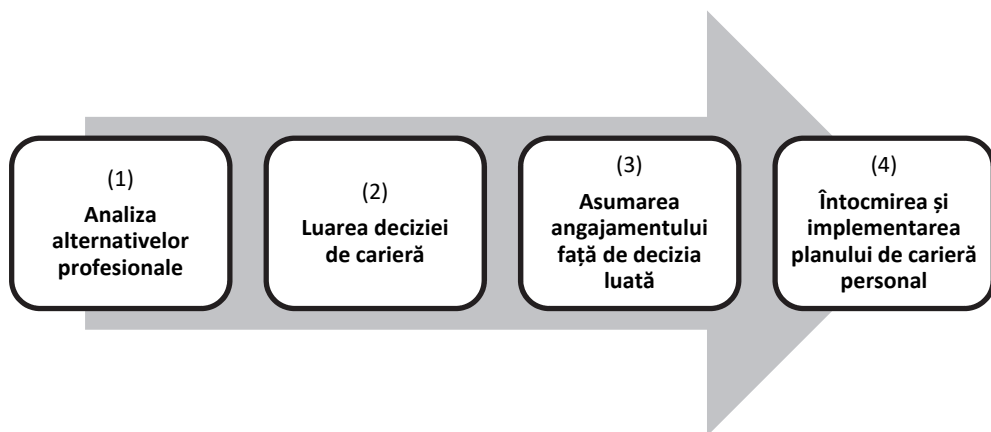
**Tabelul 1.** Competențele de dezvoltare a carierei necesare la nivel universitar

<i>Domeniul de competență</i>	<i>Competențe specifice</i>	<i>Activități/acțiuni</i>
Autocunoaștere	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abilități de menținere a conceptului de sine pozitiv</li> <li>2. Abilități de menținere a comportamentelor eficiente</li> <li>3. Înțelegerea schimbărilor și tranzițiilor specifice</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificarea punctelor tari și slabe</li> <li>✓ Identificarea profilului de interese profesionale (vocațional)</li> <li>✓ Identificarea sistemului de valori personale</li> <li>✓ Identificarea stilului de viață</li> <li>✓ Identificarea abilităților și competențelor personale și nivelul de dezvoltare a acestora (Soft Skills și Hard Skills)</li> <li>✓ Conștientizarea modalității în care caracteristicile personale influențează deciziile personale</li> </ul>
Explorarea educațională și profesională	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abilități de înscriere și participare la activități de educație și formare profesională</li> <li>2. Abilități de participare la învățarea continuă și profesională</li> <li>3. Abilități de localizare, evaluare, interpretare a informațiilor legate de carieră</li> <li>4. Abilități de pregătire în vederea căutării, obținerii, păstrării și schimbării locurilor de muncă</li> <li>5. O înțelegere a modului în care nevoile și funcționarea societății influențează natura și structura muncii</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Familiarizarea cu site-uri de specialitate</li> <li>✓ Analiza profesiogramelor</li> <li>✓ Realizarea de interviuri informaționale</li> <li>✓ Participarea la târguri de carieră, prezentare de companie etc.</li> <li>✓ Implicarea în activități de voluntariat, <i>internship</i>, practică, job-uri part-time, full-time, sezonier</li> <li>✓ Identificarea unui mentor în rândul studenților din ani terminali, alumni sau profesioniști în domeniu</li> <li>✓ Participarea la activități de forma Bibliotecă vie, studierea unor biografii a unor specialiști în domeniu</li> <li>✓ Evaluarea constantă a nivelului de dezvoltare a cunoștințelor și abilităților în raport cu domeniul/profesia vizată</li> <li>✓ Participarea la cursuri, workshopuri de dezvoltare a unor abilități și competențe considerate deficitare, însă relevante pentru profesia aleasă</li> <li>✓ Analiza pieței muncii și a dinamicii acesteia</li> </ul>

<i>Domeniul de competență</i>	<i>Competențe specifice</i>	<i>Activități/acțiuni</i>
Planificarea carierei	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abilități de luare a deciziei</li> <li>2. Înțelegerea impactului muncii asupra vieții personale și de familie</li> <li>3. Înțelegerea schimbărilor permanente din cadrul rolurilor de gen</li> <li>4. Abilitățile necesare pentru a întreprinde tranziții profesionale</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificarea stilului decizional</li> <li>✓ Dezvoltarea abilităților de analiză a alternativelor</li> <li>✓ Activități de asumare a deciziei de carieră în baza unei analize informate și realiste</li> <li>✓ Identificarea viziunii privind rolul în societate</li> <li>✓ Stabilirea obiectivelor necesare conturării viziunii</li> <li>✓ Creionarea planului de dezvoltare personal având în vedere multitudinea de roluri și responsabilități ce necesită asumare</li> <li>✓ Integrarea planului de dezvoltare a carierei la nivelul planului personal de dezvoltare</li> <li>✓ Stabilirea strategiei de urmărire a atingerii obiectivelor propuse și identificarea alternativelor în caz de blocaj</li> <li>✓ Elaborarea strategiei de brand personal</li> <li>✓ Elaborarea CV-ului</li> <li>✓ Participarea la sesiuni de simulare a interviurilor de angajare</li> <li>✓ Crearea unei rețele sociale profesionale</li> </ul>

Literatura de specialitate oferă o multitudine de modele și servicii privind intervențiile în dezvoltarea carierei specifice mediului universitar. Dacă Powell și Kirts (1980) sunt de părere că serviciile de consiliere în carieră ar trebui să se focalizeze pe identificarea nevoilor și elaborarea unor programe specifice derulate la nivel de grup și în cazuri specifice doar la nivel individual, Crites (1981) este de părere că odată cu evoluția studenților în învățământul superior, aceștia au nevoie de asistență în delimitarea seriei de opțiuni profesionale luate în calcul, acțiuni care se recomandă a se realiza predominant 1:1. În acest sens el recomandă realizarea următoarelor serii de activități specifice:





**Figura 1.** Modelul serviciilor de consiliere în carieră la nivel universitar (Crites, 1981)

Conform modelului CCIS (Curriculum Career Information Service) un program de consiliere în carieră ar trebui să includă cinci module, după cum urmează:

1. prezentarea serviciilor de consiliere în carieră;
2. autoevaluare;
3. identificarea și evaluarea informațiilor privind alternativele profesionale;
4. orientarea în procesul de luare a decizie de carieră;
5. sprijin în realizarea compatibilizării între specializarea academică și locurile de muncă.

Herr, Cramer și Niles (2004 apud. Niles și Harris-Bowlsbey, 2015, p. 434) enumeră principalele patru categorii de servicii oferite studenților la nivel universitar:

- (1) *Cursuri, workshop-uri și seminarii tematice*, care oferă experiențe de grup structurate pe subiecte specifice precum: luarea deciziilor profesionale, planificarea carierei, dezvoltarea abilităților de căutare a unui loc de muncă, branding personal etc.
- (2) *Activități de consiliere de grup* destinate studenților care se confruntă cu probleme precum: nivel de autocunoaștere scăzut, indecizie de carieră, autoeficacitate scăzută privind abilitatea de luare a deciziei de carieră, anxietate legată de căutarea unui loc de muncă, asumarea deciziilor etc.

(3) *Consiliere individuală*(4) *Programe de plasare a forței de muncă în campus sau online (prezentare oportunități de carieră, internship-uri, acțiuni de selecție și recrutare de personal, târguri de carieră, zilele carierei etc.)*

Analizând datele prezentate se constată că serviciile de carieră oferite în scopul consilierii și orientării profesionale ar trebui să fie cât se poate de variate pentru a putea răspunde diversității nevoilor prezente în rândul studenților. Așadar, acestea trebuie să se focalizeze de la activități de autocunoaștere până la schimbul de informații despre angajare, organizarea de târguri de carieră, ateliere și cursuri de formare și dezvoltare a unor abilități specifice, oferirea de sprijin la alegerea primului loc de muncă și facilitarea procesului de solicitare a unui loc de muncă (Yoon et al., 2018). Într-un studiu recent realizat de către Keshf și Khanum (2022) se menționează nevoia serviciilor de consiliere și orientare profesională care să satisfacă următoarele nevoi: conștiința de sine, dobândirea unui sens din punct de vedere al profesiei, dezvoltarea abilităților de luare a deciziei de carieră, obținerea de informații cu privire la traseul pe care trebuie să-l parcurgă pentru a ajunge la profesia dorită și informații cu privire la accesarea unor *internship-uri*, oportunități de voluntariat. Așadar, specific nevoilor la nivel universitar, o abordare îndreptată spre personalitatea conținutului orientării în carieră trebuie să ia în considerare clasică triadă a orientării în carieră: „Vreau – Pot – Ar fi necesar” a lui Klimov (Zagrebina, 2009), unde:

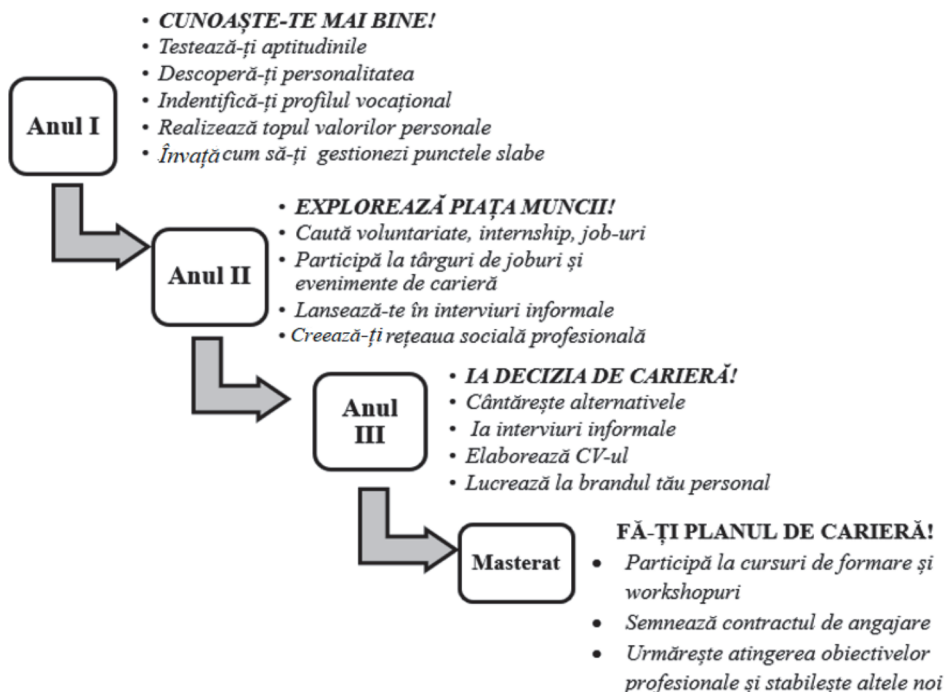
- „Vreau” reprezintă abilitățile, interesele, solicitările studentului;
- „Pot” – abilitățile, competențele și aptitudinile acestuia;
- „Ar fi necesar” – abilitățile, competențele și deprinderile necesare profesiei alese.

### 16.3. Recomandări și aplicații pentru studenți

Ca o recomandare generală sugerăm, în funcție de anul de studiu, parcurgerea pașilor următori, iar acolo unde sunt percepute dificultăți semnificative, specialiștii Centrului de Consiliere Profesională și Consultanță Pedagogică (CCP) Universitatea Babeș-Bolyai – Facultatea de

Psihologie și Științe ale Educației – Departamentul de Științe ale Educației, vă vor veni în ajutor. În acest sens vizitează:

- pagina web: <https://dse.psiedu.ubbcluj.ro/ccp> și
- pagina Facebook [www.facebook.com/Centrul-de-consiliere-profesională-și-consultanță-pedagogică](http://www.facebook.com/Centrul-de-consiliere-profesională-și-consultanță-pedagogică)



Așa cum am constatat pe parcursul acestui capitol nevoile de consiliere ale studenților sunt dintre cele mai diverse. Dacă în cazul unora pot să apară doar mici ezitări, alții pot prezenta dificultăți serioase în luarea deciziei de carieră și asumarea acesteia.

Pentru a veni în preîntâmpinarea tuturor nevoilor am decis ca în această secțiune să răspundem celor care au o imagine asupra carierei însă întâmpină dificultăți în analiza opțiunilor profesionale prin raportare la profilul vocațional pentru ca ulterior să elaboreze și să-și creioneze propriul plan de carieră, iar în cazul celor pentru care încă identitatea vocațională nu este conturată recomandăm activitățile și exercițiile oferite în cel de al doilea volum a acestui ghid, astfel încât, la final, să poată lua o decizie de carieră informată și realistă.

### Exercițiul 1– Cine sunt eu?

Completează spațiile goale pentru ați face o imagine clară asupra sinelui tău vocațional.

**Interesele mele**

1. ....
2. ....
3. ....

**Abilitățile mele**

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

**Punctele mele slabe**

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

**Valorile mele**

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

**Stilul meu de viață**

.....

**Stilul meu de muncă**

.....

**Studiile mele/nivel de calificare**

.....

.....

**Eu**

## **Exercițiul 2 – Autobiografia profesională**

*Autobiografia profesională are menirea de a vă ajuta să sistematizați și să procesați informațiile pe care le aveți despre propria persoană (trăsături de personalitate, interese, abilități și competențe, valori personale, stil de viață etc.) având în vedere coordonatele următoare. Cu cât sarcina va fi abordată mai atent și prezentarea se va face mai în detaliu cu atât se va ajunge la date mai profunde și mai greu accesibile.*

- *Prezentarea istoricului tău personal și a evenimentelor semnificative din viața ta. Include aici contextul familial, profesiile la care te-ai gândit în copilărie, modul și motivele care au stat în spatele deciziei de a urma Facultatea de Psihologie și Științele Educației a Universității Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.*
- *O reflectare asupra modului în care experiența ta de până acum, inclusiv cea profesională și activitățile extracurriculare, ți-au influențat planurile anterioare și cele actuale privind educația, formarea și cariera ta.*
- *O analiză a relației dintre planurile tale de viață și cele profesionale. Integrează aici toate informațiile pe care le ai despre tine, începând cu stilul tău decizional și felul în care acesta îți influențează viața și până la modalitatea în care ieși în calcul diverse aspecte care îți accelerează sau blochează deciziile de carieră (motivația, abilitățile decizionale, asumarea succesului/insuccesului, credințe vizavi de carieră, rolul familie, grupului de prieteni, școala în analiza opțiunilor, sursele de explorare a alternativelor, modalitatea de a obține informații noi despre tine etc.)*
- *O prezentare succintă a situației tale actuale privind planurile academice și profesionale. Notează de asemenea potențiale direcții pe care le ai în vedere.*

Succes!

**Exercițiul 3. Sesiune de informare asupra ocupațiilor/profesiilor**

Informarea cu privire la profesii este esențială în procesul de luare a unei decizii de carieră realiste. Informarea asupra profesiilor se poate face prin mai multe surse:

- ✓ Studierea profesiogramelor și a fișelor de post;
- ✓ Studierea unor website-uri de specialitate;
- ✓ Discuții cu minim 5 specialiști în domeniu;
- ✓ Implicarea în activități de internship, stagii de practică, voluntariat etc.;

În baza datelor colectate completează următoarea fișă

	Profesia .....		
Aspecte studiate	Sursa 1	Sursa 2	Sursa 3
Sarcini de muncă/responsabilități			
Abilități și competențe necesare			
Cunoștințele necesare			
Nivel de calificare necesar			
Valorile profesionale			
Tipurile de interese vocaționale			
Stilul și contextul de muncă			
Tendențe pe piața muncii			
Salarizare			
Ocupații înrudite			
Alte informații			

În baza datelor colectate realizează un top 3 al profesiilor de interes.

- 1.....
2. ....
3. ....

#### **Exercițiul 4. Interviuul informativ**

În plus față de evenimentele sau oportunitățile de networking organizate, poți tu însuși să planifici o întâlnire de networking. Cea mai cunoscută astfel de întâlnire constă în interviul informativ. Interviuurile informative reprezintă o modalitate de a efectua o cercetare riguroasă privind un anumit domeniu ocupațional sau o organizație către care aspiri, cu scopul de a obține informații despre un domeniu, o industrie sau o poziție specifică. Spre deosebire de interviul clasic, tu vei fi responsabil de direcționarea conversației sau adresarea întrebărilor. Aceste interviuri sunt cu adevărat utile atunci când cunoști foarte puține lucruri despre un anumit domeniu, ai o experiență redusă în câmpul muncii sau iei în considerare o schimbare în carieră. Interviuurile informative reprezintă adesea un prim pas în construirea unei rețele profesionale. Pentru a valorifica această oportunitate de dezvoltare a carierei tale, tot ce ai de făcut este să urmezi cei cinci pași:

1. Identifică persoane de contact relevante în domeniul profesional ce urmează a fi explorat;
2. Pregătește-te pentru întâlnire;
3. Contactează persoana;
4. Prezintă-te la întâlnirea de networking;
5. Follow-up (menținerea legăturii).

În continuare îți oferim câteva sugestii de întrebări care ar putea să fie adresate unui specialist:

- ◆ Aveți disponibilitatea de a-mi povesti puțin despre parcursul dumneavoastră profesional?
- ◆ Care sunt principalele responsabilități ale poziției pe care o dețineți?
- ◆ Care sunt avantajele și/sau dezavantajele de a lucra în acest domeniu din punctul dumneavoastră de vedere?
- ◆ Ce tip de persoană poate ajunge să aibă succes în acest domeniu/în această companie?
- ◆ Care sunt principalele provocări cu care vă confrunțați în acest domeniu?
- ◆ Care sunt tendințele ce ar putea influența (pozitiv sau negativ) oportunitățile de carieră în acest domeniu?

- ◆ Care sunt pașii pe care mi i-ați recomanda să-i urmez pentru a mă pregăti să îmi dezvolt o carieră în acest domeniu?
- ◆ Cum se iau deciziile de angajare în compania dumneavoastră?
- ◆ Ce asociații profesionale îmi puteți recomanda?
- ◆ Îmi puteți recomanda alte persoane pe care aș putea să le contactez?

*Încearcă să realizezi cât mai multe astfel de interviuri, pentru ca apoi să compari informațiile și să le sistematizezi.*



## Exercițiul 5 – Decizia de carieră

*Cu ce trebuie să începi atunci când vrei să iei o decizie? Cu întrebările importante la care trebuie să răspunzi. Multe persoane se fixează pe câteva aspecte pe care le consideră importante și pierd din vedere unii factori majori. Întrebările de mai jos te pot ajuta să identifici o serie de factori care îți pot aduce satisfacția de carieră și succesul. Poate nu toate întrebările ți se vor părea relevante în acest moment, dar vei vedea că ele pot căpăta importanță la un anumit moment în cariera ta. Răspunsul sincer la aceste întrebări te poate ajuta să îți clarifici unele aspecte la care nu te-ai gândit încă, dar care pot avea implicații majore asupra deciziilor tale de carieră.*

<b>De ce?</b>	De ce merită să profesezi în acest domeniu? Ce vei avea de câștigat din acest rol? Care rol îți oferă cele mai multe recompense? Cum îți împlinește această profesie nevoile tale?	Care sunt valorile tale? Îți satisface această profesie valorile tale? De ce e această profesie mai importantă decât altele? Ce îți oferă această profesie mai mult decât altele?
<b>Ce?</b>	Ce vei investi tu în această profesie/loc de muncă? Ce așteptări vor avea ceilalți de la tine? Ce va trebui să faci pentru a avea succes? Ce abilități, cunoștințe și experiențe ți se vor solicita în această profesie? Care dintre abilitățile tale îți va fi cea mai utilă?	Care dintre abilități tale o vei utiliza cel mai puțin? Ce ți se va părea cel mai greu în această profesie? Cât de mult trebuie să investești pentru a păstra acest post?
<b>Cine?</b>	Cu cine vei lucra? Ce colegi vei avea? Cât timp îți vei petrece alături de ei? Poți să te identifici cu ceilalți din echipa ta? Simți că te integrezi bine în echipa ta?	Cine vor fi clienții tăi? Cât de mult vei interacționa cu ceilalți? Cine îți va influența succesul și satisfacția la locul de muncă? Cine te poate ajuta să crești, să te dezvolti, să avansezi?
<b>Cum?</b>	Cum va trebui să te porți aici? Cum se potrivesc cerințele de la locul de muncă cu personalitatea ta? Cum îți place să lucrezi? Cum este atmosfera de la locul de muncă (formală, relaxată)?	Cât de diferit va fi de modul în care ești obișnuit să faci lucrurile? Ai libertatea să faci lucrurile cum vrei tu sau trebuie să te conformezi? Trebuie să ai un comportament diferit la locul de muncă?

		Ce te va stresa la acest job?
<b>Unde?</b>	Unde vei lucra? Ce fel de mediu de muncă va fi? Ești constrâns să lucrezi în anumite locații?	Va trebui să te relochezi? Va trebui să faci naveta? Va trebui să călătorești?
<b>Când?</b>	Există un echilibru între muncă și viața personală? Ai program flexibil? Ai multe termene limită? Cât de ușor este să te deconectezi la sfârșitul zilei?	Cum se va schimba acest job în timp? Există amenințări în viitor? Cum te vei dezvolta în această postură? Unde mergi după servicii? Ce opțiuni îți va oferi acest job?
<b>Cât de mult?</b>	Cât vei câștiga? Cât de importanți sunt unii factori comparativ cu alții? Cât de multe compromisuri vei putea face?	Care este limita peste care nu vei trece? Care este limita inferioară? Cât de flexibile sunt cerințele tale? Cât de mult timp ești dispus să aștepti până când vei găsi soluția cea mai bună?

*După ce răspunzi la aceste întrebări, vei vedea că deja se conturează câteva direcții de dezvoltare în mintea ta. Ce trebuie să mai ai în vedere? Faptul că procesul decizional trece printr-o serie de etape:*

1. *Definirea deciziei și identificarea alternativelor;*
2. *Explorarea și evaluarea alternativelor/explorarea traseelor educaționale și profesionale;*
3. *Planul de carieră;*
4. *Implementarea deciziei;*
5. *Evaluarea deciziei.*

### **Exercițiul 6. Planul meu de carieră**

Întrebările următoare te vor ajuta să îți creionezi planul tău de carieră.

1. Care este scopul meu de carieră?

---

2. Ce voi face pentru a-mi atinge scopul de carieră propus?

---

---

---

3. De ce am nevoie pentru a-mi atinge scopul de carieră?

---

---

---

4. Ce dificultăți anticipez în atingerea scopului de carieră?

---

---

---

5. Ce pot face eu pentru a preveni sau minimaliza obstacolele în atingerea scopului de carieră?

---

---

---

6. Ce abilități voi căuta să îmbunătățesc/dezvolt pentru a-mi atinge scopul de carieră și cum?

---

---

---

7. Care sunt pașii concreți pe care îi am de parcurs pentru a-mi atinge scopul de carieră?

---

---

---

8. Ce voi face dacă planul va eșua? Ce alternative de carieră există?

---



---



---

## Bibliografie

- Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018). „From career decision-making to career decision-management: New trends and prospects for career counseling”. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10). <https://doi.org/10.14738/assrj.510.5406>.
- Argyropoulou, K., Sidiropoulou-Dimakakou, D., & Giannitsas, N. (2006). „Epaggelmatiki anapofasistikotita: Anaptyksiaki dyskolia e provlima prosopikotitas?” [Career indecision: A developmental difficulty or a personality problem?]. *Nea Paideia*, 117, 122-134.
- Akram, M., (2021). „Need Assessment Counseling for School Adolescent Students”. *Education, Sustainability & Society*, 4(1): 28-32.
- Arnett, J. J. (2000). „Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties”, *American Psychologist*, vol. 55, no. 5, pp. 469-480.
- Barrett, T. C., & Tinsley, H. E. (1977). „Measuring vocational self-concept crystallization”. *Journal of Vocational Behavior*, 11(3), 305–313. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(77\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(77)90026-4).
- Băban, A. (2001) *Consiliere Educațională – Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Ed. ASCR.
- Bernes, K. & Magnusson, K. (2001). „Expressed career planning needs of youth in grades 7 to 12”. In H. Suzin (Ed.), *Natcon Papers 2001*. Toronto, ON: Career Centre, University of Toronto.
- Borgen, F. H. (1991). „Megatrends and milestones in vocational behavior: A 20-year counselling psychology perspective”, *Journal of Vocational Behavior*, 39, pp. 263-290.
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Sage Publications, Inc.
- NOICC (1992), „National Occupational Information Coordinating Committee (NOICC) Fact Sheets”, Numbers 1-14. ERIC Number: ED373142.

- Crișan, C., Palea, A., Ghimbuluț, O. (2015). „A Need Assessment on Students' Career Guidance”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 180 (2015) 1022–1029, doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.196.
- Crișan, A., Călin, A., Oltean, A., (2015). „Consilierea în carieră și orientarea profesională” în Crișan A., et al. *Ghid de bune practici privind consilierea și orientarea profesională, stagiile de practică și întreprinderile simulate*, pp 9-68, Editura Accent, ISBN 978-606-561-136-8.
- Crișan, C., & Turda E. S. (2020) „The impact of European Union Funded career guidance and career counseling programs on vocational decision-making capacity among students”. *International Journal of Education and Psychology in the Community IJEPC*, 10 (1 & 2), 89-104.
- Crites, J.O. (1981). *Career counseling: Models, methods, and materials*. McGraw-Hill.
- Dawis, R.V., Lloyd, (1996) „The theory of work adjustment and person-environment correspondence counseling”. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds), *Career choice development* (3rd ed, pp.75-120), Jossey-Bass.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications*. University of Minnesota Press.
- Dawis, R.V. (2005) „The Minnesota Theory of work adjustment in career development and counseling”, in S.D. Brown & R.W. Lent (Eds) *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 3-23), John Wiley & Sons.
- Dogar, A.M., Azeem, M., Majoka, M.I., Mehmood, A., Latif, S. (2011). „Need assessment questionnaire (NAQ)”. *British Journal of Arts and Social Sciences*, vol. 2, pp. 108-124.
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Novakovic, A. & Terry, S. (2006). „Need, awareness, and use of career services for college students”. *Journal of Career Assessment*, 14, 407-420.
- Fritzche, B.A., & Parrish, T.J. (2005). „Theory and research on job satisfaction”. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.) *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 180-202), Wiley.
- Gadassi, R., Gati, I., & Dayan, A. (2012). „The adaptability of career decision-making profiles”. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 612–622. [https://doi: 10.1037/a0029155](https://doi.org/10.1037/a0029155).
- Gati, I., & Levin, N. (2014). „Counseling for career decision-making difficulties: Measures and methods”. *The Career Development Quarterly*, 62, 98–113. [https://doi: 10.1002/j.2161-0045.2014.00073.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00073.x)

- Gellatly, I. R., Paunonen, S. V., Meyer, J. P., Jackson, D. N., & Goffin, R. D. (1991). „Personality, vocational interest, and cognitive predictors of managerial job performance and satisfaction”. *Personality and Individual Differences*, 12(3), 221–231.
- Gladding, S.T. (2004). *Counseling: A comprehensive profession* (5<sup>th</sup> edition). Prentice Hall.
- Gonzalez, M. P. (1997). „Career education needs of secondary school graduates from Asturias, Spain”. *Journal of Career Development*, 23(3), 215–229.
- Gray, K.C, Herr, E.L. (2000), *Other ways to win: Creating alternatives for high school graduates* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA:Coewin Press.
- Healy, C. C., & Reilly, K. C. (1989). „Career needs of community college students: Implications for services and theory”. *Journal of College Student Development*, 30(6), 541–545.
- Heckman, J.J. & Kautz, T. (2012), „Hard evidence on soft skills, Labour Economics”, volume 19, issue 4, pp. 451-464, <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>.
- Herr, E.L. (1989). „Career development and mental health”, *Journal of Career Development*, 16, 5-18, <https://doi.org/10.1007/BF01354263>.
- Herr, E.L., Cramer, S.H. & Niles S.G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systemic approaches* (6th ed.) Allyn & Bacon.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Isaacson, L.E. & Brown, D. (2000). *Career information, career counseling, and career development*, Allyn & Bacon.
- Johnson, R.H. (1978). „Individual styles of decision making: A theoretical model for counseling”. *Personnel and Guidance Journal*, 56, 531-536.
- Kaufman, R., Oakley-Browne, H., Watkins, R., & Leigh, D. (2003). *Strategic planning for success: Aligning people, performance, and payoffs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/ Pfeiffer.
- Kaufman, R. (1997). „Needs assessment basics”. In R. Kaufman, S. Thiagarajan, & P. MacGillis (Eds.), *The handbook for performance improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/ Pfeiffer.
- Kaufman, R. (2006). *30 seconds that can change your life: A decision-making guide for those who refuse to be mediocre*. Amherst, MA: HRD Press.
- Kaufman, R., Rojas, A. M., & Mayer, H. (1993). *Needs assessment: A user's guide*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

- Kavale (2012) „Needs and Needs Assessment in Career Guidance and Counselling: Lack of Scientific Exploration and Justification?” *Indian Journal of Career and Livelihood Planning Journal of the Indian Association for Career and Livelihood Planning* (IACLP) Volume 1, Issue 1.
- Keshf, Z., & Khanum, S. (2022). „It is a very difficult process”: career service providers’ perspective on career counseling in Pakistani universities. *Heliyon*, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08766>.
- Larson, L. M., Rottinghaus, P. J., & Borgen, F. H. (2002). „Meta-analyses of Big Six interests and Big Five personality factors”. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 217-239.
- Makinde O. (1993). *Fundamentals of guidance and counselling*. Macmillan Publisher.
- Marklein, M., (2011). *4-Year Colleges Graduate 53 percent of students in 6 Years*. Retrieved February 19, 2011, from [usatoday.com](http://usatoday.com)
- Martinez R., Dănălache P. (2008) „Socio-professional insertion: the analysis of transition towards active life and adult life in the context of the European Union”. *Sociologie Românească*, Vol. VI, no. 2/2008, pp. 61-75.
- McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2006). „A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality”. *American Psychologist*, 61(3), 204–217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.204>.
- Moslehpour, M., Altantsetseg, P., Mou, W., & Wong, W. K. (2019). „Organizational climate and work style: The missing links for sustainability of leadership and satisfied employees”. *Sustainability*, 11(1), 125. <https://doi.org/10.3390/su11010125>.
- NCDA (1989), *Public Support for Career Development Activities in America’s Schools: Report of the 1989 NCDA Survey*.
- Negru-Subțirică, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2015). „Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents”. *Journal of vocational behavior*, 88, 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.004>.
- Niles, S.C., Erford, B.T., Hunt, B., & Watts, R.H., (1997). „Decision-making, styles and career development of college students”. *Journal of College Student Development*, 38, 479-48.
- Niculiță, Z. (2015). „The relationship between work style and organizational climate for Romanian employees”. *Procedia Economics and Finance*, 32, 1042-1049. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)01566-X](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01566-X).
- Niles, S.G., & Harris-Bowlsbey, J., (2015). *Intervenții în dezvoltarea carierei în secolul XXI*, ASCR.

- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). „A multidimensional measure of vocational identity status”. *Journal of Adolescence*, 34, 853-871. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001>.
- Post, A., Borgen, W., Amundson, N., & Washburn, C. (2002). *Handbook on career counselling: A practical manual for developing, implementing, and assessing career counselling services in higher education settings*. In Follow-up to the World Conference on Higher Education (Paris 5-9 October 1998). Retrieved May (Vol. 27, p. 2012).
- Powell, R., & Kirts D.K. (1980) *Career services today: A dynamic college profession*. The College Placement Council.
- Răduleş A. (2013). *Orientarea în carieră a studenţilor*, Ed. Accent, Cluj-Napoca.
- Roberts, B. W., & Wood, D. (2006). „Personality Development in the Context of the Neo-Socioanalytic Model of Personality”. In D. K. Mroczek & T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 11–39). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Savickas, M.L. (1994) „Convergence prompts theory renovation, research unification, and practice coherence”. In M. L. Savickas and R.W. Lent (eds) *Convergence in Career Development Theories: Implications for Science and Practice*. Palo Alto, CCP Books.
- Savickas, M.L., (2005) „Theory and Practice în career construct”. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds) *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, pp. 42-70, Wiley.
- Savickas, M. L. (1999). „The transition from school to work: A developmental perspective”. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 326-336, <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00741.x>.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. M. (2009). „Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century”. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.
- Schwartz, S. H. (2004). „Mapping and interpreting cultural differences around the world”. In *Comparing cultures* (pp. 43-73). Brill.
- Shanahan, M.J. & Porfeli, E. (2002) „Integrating the life course and life-span: Formulating research questions with dial point of entry”. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 398-406, <https://doi.org/10.1006/jvbe.2002.1882>
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). „Occupational identity”. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 693-714). New York: Springer.



- Succi, C. (2015). „Soft Skills for the Next Generation: Toward a comparison between Employers and Graduate Students' Perceptions”. *Sociologia Del Lavoro*.
- Super, D. E. (1980). „A life-space, life-span approach to career development”, *Journal of Vocational Behavior*, 16, pp. 282-298.
- Tanveer-Uz-Zaman, Choudhary, But (2014) „Guidance and Counseling for Science Students: a Need Assessment”, *Indian Journal of Education and Information Management*, Vol 3(4), 13–18.
- Tomșa, G. (1999). *Consilierea și orientarea în școală*. Casa de editură și presă Viața Românească.
- Vertsberger, D., & Gati, I. (2015). „Career decision-making difficulties and help-seeking among Israeli young adults”. *Journal of Career Development*, 89, 151-161.
- Watkins, R., West-Meiers, M., & Visser, Y. (2012). *A guide to assessing needs: Tools for collecting information, making decisions, and achieving development results*. Washington, DC: World Bank.
- Willner, T., Gati, I, & Guan, Y. (2015). „Career decision-making profiles and career decision-making difficulties: A cross-cultural comparison among US, Israeli, and Chinese samples”. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 143-351. <https://doi:10.1016/j.jvb.2015.03.007>.
- Witko, K., Bernes, K. B., Magnusson, K., & Bardick, A. D. (2005). „Senior high school career planning: What students want”. *Journal of Educational Enquiry*, 6, 34–49.
- Yoon, S., Koh, W. P., Ong, M. E., & Thumboo, J. (2018). „Factors influencing career progress for early stage clinician-scientists in emerging Asian academic medical centres: a qualitative study in Singapore”. *BMJ open*, 8(3), e020398.
- Zagrebina, E. I. (2009). „Complex problems of using information technologies in environmental training at a higher professional school”. *Kazan Pedagogical Journal*, 4, 96-99.



ISBN: 978-606-37-1488-7  
ISBN: 978-606-37-1499-3